Estágio Supervisionado em Ensino de História

Marcos Silva

São Cristóvão/SE
2011

Estágio Supervisionado em Ensino de História

Elaboração de Conteúdo
Marcos Silva

Projeto Gráfico e Capa
Hermeson Alves de Menezes

Diagramação
Nycolas Menezes Melo

FICHA CATALOGRÁFICA PRODUZIDA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

S586e Silva, Marcos
Estágio Supervisionado em Ensino de História/ Marcos Silva,
-- São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, CESAD, 2011.

1. História - Estudo e ensino. 2.Estágio supervisionado. I. Título

CDU 93/94:378

Sumário

Aula 1

PROCEDIMENTOS LEGAIS DO ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO

META

Apresentar ao estudante os conceitos, normas e procedimentos para a realização do estágio supervisionado

INTRODUÇÃO

Neste capítulo procurou-se sistematizar as diretrizes e os procedimentos técnicos, pedagógicos e administrativos do Estágio Curricular Supervisionado dos Cursos de Graduação, Modalidade Licenciatura, a distância, da Universidade Federal de Sergipe. Com o propósito de informar e orientar os alunos sobre os procedimentos necessários para organização das ações e atuação no Campo de Estágio.

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: CONCEPÇÃO E FINALIDADES

O Estágio Curricular Supervisionado constitui-se, dentro das exigências curriculares, campo privilegiado para o exercício pré-profissional em que o estudante de graduação interage diretamente com o ambiente de trabalho e desenvolve atividades fundamentais, profissionalizantes, programadas, avaliáveis em créditos e conceitos, com duração e supervisão estabelecidas por Leis e Normas.

Consideram-se Estágio Curricular Supervisionado as atividades de aprendizagem social, cultural e profissional, proporcionadas pela participação do estudante em situações reais de vida e de trabalho, realizadas na comunidade em geral ou junto a instituições jurídicas de direito público ou privado, sob a supervisão da Universidade Federal de Sergipe, com o objetivo de:

a) oferecer ao aluno a oportunidade de desenvolver atividades típicas de sua profissão na realidade social do campo de trabalho;
b) contribuir para a formação de uma consciência crítica no aluno em relação à sua aprendizagem;
c) oportunizar a integração de conhecimentos, visando à aquisição de competências técnico-científicas;
d) propiciar a participação na execução de projetos, estudos e/ou pesquisas;
e) possibilitar mudanças necessárias na formação dos profissionais, em consonância com a realidade encontrada nos campos de estágio; e
f) contribuir para o desenvolvimento da cidadania, integrando a Universidade com a comunidade.

O Estágio Curricular Supervisionado é fundamental ao estagiário porque oportuniza o primeiro contato com o mercado de trabalho, aumentando as possibilidades de ingresso do aluno no campo profissional, consolidando um futuro promissor. Trata-se de uma atividade obrigatória, prevista no Projeto Político Pedagógico de cada curso.

Para os cursos de licenciatura, o Estágio Curricular Obrigatório consiste no planejamento, execução e avaliação de atividades próprias da docência/pesquisa em ensino. O estagiário é orientado a organizar um plano de

trabalho (projeto) que será desenvolvido em um tempo regulamentado no projeto pedagógico do seu curso, a fim de obter um resultado específico que vai refletir na integralização do curso

Os alunos que exercem atividades docentes regulares na Educação Básica têm direito à redução da carga horária até o máximo de 50 %, da carga horária estabelecida para o Estágio Curricular Obrigatório, conforme estabelece a Resolução Nº 02/CNE/CP, de 19 de fevereiro de 2002 e regulamentado pelo colegiado de cada curso.

LEIS E REGULAMENTOS SOBRE O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

O Estágio Curricular Obrigatório é previsto pela Lei 11.788/2008 e constante no projeto político pedagógico de cada curso.

Na Universidade Federal de Sergipe, tanto o Estágio Curricular Obrigatório como o Estágio Curricular não Obrigatório, realizado voluntariamente pelo estudante para enriquecer a sua formação acadêmica e profissional, podendo ou não gerar créditos para a integralização do currículo pleno, é regulamentado pela RESOLUÇÃO Nº 05/2010/CONEPE, aprovada em 22 de março de 2010, que orienta a elaboração das Normas Específicas para o Estagio, de cada Curso.

Além dessas duas leis, convém indicar outros documentos que regulamentam as atividades de estágio no País:

I. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) - Art. 82;

II. Lei nº 6.494, de 07 de dezembro de 1977, dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de ensino profissionalizante do Ensino Médio e Supletivo, e dá outras providências;

III. Decreto nº 87.479, de 18 de agosto de 1982, regulamenta a Lei nº 6.494, de 07 de dezembro de 1977, que dispõe sobre o estágio de estudantes de estabelecimentos de Ensino Superior e de 2º Grau Regular e Supletivo, nos limites em que especifica e dá outras providências;

IV. Lei nº 8.859, de 23 de março de 1994, modifica dispositivos da Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, estendendo aos alunos de ensino especial o direito à participação em atividade de estágio;

V. Decreto nº 2.080, de 26 de novembro de 1996, dá nova redação ao art. 8º do Decreto nº 87.497, de 18 de agosto de 1982, que regulamenta a Lei nº 6. 494, de 7 de dezembro de 1977, dispondo sobre os Estágios de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de ensino profissionalizante do 2º grau e supletivo.

VI. Lei 11.788, de 25/09/2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes.

Outros documentos regulamentam as atividades de estágio da Instituição, devendo ser providenciados:
I. CONVÊNIO – para caracterização e definição do estágio é necessária a existência de instrumento jurídico (Convênio) entre a Instituição de ensino (UFS) e pessoas jurídicas de direito público e privado, mesmo que a unidade concedente do estágio utilize a administração de um Agente de Integração.

A UFS celebrou convênio com a Secretaria de Estado da Educação (SEED). Mas, as Secretarias Municipais de Educação das sedes dos Polos de Apoio Presencial apresentarão novos campos de estágio, com a formalização dos convênios, em função dos cursos à distância. Disponível na Home Page da Central de Estágio da UFS.
II. FORMULÁRIO DE CADASTRO DE ESTÁGIO – deve conter dados do estagiário, da instituição concedente (Escola/Colégio), do supervisor pedagógico (coordenador de disciplina/ professor orientador), do supervisor técnico (professor colaborador).
III. TERMO DE COMPROMISSO DE ESTÁGIO CURRICULAR – visando à formação profissional, sem vinculo empregatício, nos termos da Lei 11.788, de 25/09/2008. Disponível na Home Page da Central de Estágio da UFS.
IV. CARTA DE APRESENTAÇÃO DO ESTÁGIARIO À INSTITUIÇÃO CONCEDENTE (ESCOLA/COLÉGIO) – elaborada e assinada pelo supervisor pedagógico (coordenador de disciplina/professor orientador).

ÓRGÃOS, RESPONSÁVEIS E ATRIBUIÇÕES

A Comissão Geral de Estágio Curricular (COGEC) é o órgão superior consultivo, vinculado à PROGRAD que terá como atribuições:
a) zelar pelo cumprimento da legislação vigente, prestando orientação, aos órgãos envolvidos, sobre os procedimentos adequados nas diversas situações referentes aos estágios;
b) manter contato com agentes de integração empresa-escola, visando a prospecção de vagas;
c) manter cadastro atualizado de todas as unidades concedentes e das demandas e ofertas de estágio;
d) preparar e disponibilizar modelo de Termo de Compromisso para as Comissões de Estágio de cada curso da UFS e unidades concedentes de estágio que não dispuserem de modelos próprios;
e) avaliar os Termos de Compromisso encaminhados pelas Comissões de Estágio de cada curso da UFS, com base nas normas em vigor, apontando as inconsistências;
f) providenciar junto a PROGRAD a assinatura do Termo de Compromisso de estágio curricular obrigatório;
g) providenciar junto a PROEX, a assinatura do Termo de Compromisso

de estágio curricular não-obrigatório;
h) emitir certificado de conclusão do Estágio Curricular Não-Obrigatório;
i) acompanhar e avaliar a sistemática de funcionamento dos estágios nos termos da legislação pertinente, e;
j) atender demandas de alunos, professores e entidades públicas ou privadas no âmbito de sua competência.
k) certificar as empresas e instituições parceiras que recebem os alunos nos campos de estágio, indicando para homenagens aquelas que permanecerem na parceria por mais tempo;

As comissões de estágio de cada curso/núcleo são responsáveis pela execução da política de estágio definida pelos Colegiados de curso, através do desenvolvimento dos programas, dos projetos e acompanhamento dos planos de estágios, cabendo-lhes também a tarefa de propor mudanças em função dos resultados obtidos. A comissão de estágio, de cada curso, é designada pelo presidente do colegiado.

Compete à Comissão de Estágio, dentre outras:
a) zelar pelo cumprimento da legislação vigente e das normas específicas de estágio do curso;
b) divulgar a relação dos professores orientadores com as respectivas áreas de atuação e opções de campo de estágio, antes do período da matrícula;
c) encaminhar à Central de Estágios da UFS o Termo de Compromisso de estágio curricular obrigatório preenchido e assinado pela unidade concedente, pelo professor orientador e pelo estagiário;
d) encaminhar à Central de Estágios da UFS a demanda semestral de vagas de estágio obrigatório e a disponibilidade de professores orientadores;
e) informar à Central de Estágios da UFS a relação de professores orientadores e dos seus respectivos estagiários;
f) avaliar os relatórios de estágio curricular não obrigatório, apresentados pelo estagiário;
g) encaminhar para a Central de Estágios lista com nomes, endereços e responsáveis de novas instituições visando ampliar campos de estágio.

O coordenador de disciplina/professor orientador terá, dentre outras as seguintes atribuições:
a) orientar o estagiário em relação às atividades a serem desenvolvidas no campo de estágio;
b) contribuir para o desenvolvimento, do estagiário, de uma postura ética em relação a prática profissional;
c) discutir as diretrizes do plano de estágio com o supervisor técnico(professor regente);
d) aprovar o plano de estágio curricular obrigatório dos estagiários sob sua responsabilidade;

e) acompanhar o cumprimento do plano de estágio;
f) acompanhar a freqüência do estagiário através dos procedimentos definidos nas normas específicas de estágio do curso;
g) orientar o aluno na elaboração do relatório final e ou monografia de estágio;
h) responsabilizar-se pela avaliação final do estagiário, encaminhando os resultados ao Colegiado do curso;
i) encaminhar os relatórios e ou monografias elaborados pelos estagiários para arquivamento pela Diretoria Pedagógica do CESAD e pela Comissão de Estágio do curso.

O Supervisor Técnico (professor colaborador) deverá:
a) orientar, discutir, assistir e avaliar o estagiário em relação às atividades desenvolvidas, por meio de uma relação dialógica com o professor orientador;
b) emitir no final do estágio um relatório, conforme o modelo oferecido pela Central de Estágio, quando houver exigência do curso;
c) encaminhar mensalmente ao professor orientador a freqüência do estagiário.

PROCEDIMENTOS GERAIS DAS ATIVIDADES DE ESTÁGIO NA UFS

Todos os alunos estão sujeitos à participação nas atividades do Estágio Curricular Obrigatório, não obstante o direito de obter até 50% da carga horária total quando exerce atividade profissional na área. Em tal caso, cabe ao aluno requerer ao DAA, via Pólo de Apoio Presencial, na data prevista pelo Calendário Acadêmico o aproveitamento de estudo. O requerimento deve ser acompanhado dos seguintes documentos: 1) cópia do contra cheque, correspondente ao mês anterior ao pedido; 2) declaração da direção da escola ou instituição em que trabalha, constando as disciplinas, séries/ano, o nível de ensino e a carga horária; 3) relatório das atividades desenvolvidas nos últimos 06 (seis) meses. A participação dos estudantes que obtiverem deferimento nas atividades acadêmicas serão definidas pelos coordenadores de disciplinas ou professores orientadores.

Todos os alunos terão que cumprir todas as atividades previstas nos projetos pedagógicos dos cursos, inclusive:
a) assinar Termo de Compromisso com a UFS e com a unidade concedente;
b) elaborar, sob o acompanhamento do coordenador de disciplina/professor orientador e do supervisor técnico (professor regente), o Plano de Estágio Curricular Obrigatório;
c) desenvolver as atividades previstas no Plano de Estágio Curricular Obrigatório;
d) cumprir as normas disciplinares no campo de estágio e manter sigilo com relação às informações que tiver acesso;

e) apresentar Relatório Conclusivo do Estágio Curricular Obrigatório, seguindo o modelo definido pelo Colegiado do curso;
f)submeter-se aos processos de avaliação, e,
g)apresentar conduta ética.

A AVALIAÇÃO DOS ESTAGIÁRIOS

A avaliação sistemática e contínua será desenvolvida com a participação do coordenador de disciplina/professor orientador, do supervisor técnico (professor colaborador) e do próprio estagiário, através da auto-avaliação, quando estabelecida nas normas específicas de estágio do curso. A avaliação final do estagiário será realizada pelo professor orientador. Serão utilizados como instrumentos de avaliação, quando couber, os instrumentais propostos neste Manual, de acordo com as normas específicas de cada curso:
a) Plano de Estágio Curricular Obrigatório, avaliado pelo supervisor pedagógico (coordenador de disciplina/professor orientador) e pelo supervisor técnico (professor colaborador);
b) Ficha de Avaliação do supervisor técnico (professor colaborador);
c) Ficha de Avaliação do supervisor pedagógico (coordenador de disciplina/professor orientador)
d) Relatório Conclusivo de Estágio, avaliado pelo supervisor pedagógico (coordenador de disciplina/professor orientador);
e) Quando couber, apresentação oral do Relatório Conclusivo de Estágio. Cada aluno terá um tempo de 15 minutos para apresentação, com mais 10 minutos para questionamentos da Comissão de Avaliação de Estágio.

O supervisor pedagógico (coordenador de disciplina/professor orientador) poderá instituir o "Seminário de Estágio", aberto à comunidade e realizado nos polos de apoio presencial.

É importante destacar que em cada curso será respeitada as especificidades em termos da organização pedagógica em geral dos estágios. As peculiaridades de cada área serão abordadas nos capítulos subsequentes. Contudo, convém apresentar ainda as linhas gerais do processo de avaliação dos estagiários.

Aula
2

PROCEDIMENTOS PARA O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM HISTÓRIA

OBJETIVOS GERAIS DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

- Proporcionar ao aluno de Licenciatura em História a oportunidade de desenvolver atividades relativas à docência na realidade social do campo de trabalho.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

- Contribuir para a formação de uma consciência crítica no aluno em relação à sua aprendizagem nos aspectos profissional, social e cultural;
- Propiciar oportunidade de integração de conhecimentos, visando à aquisição de competência técnico-científica comprometida com a realidade social;
- Participar, quando possível ou pertinente, da execução de projetos, estudos ou pesquisas;
- Permitir a retroalimentação das disciplinas e dos cursos, ensejando as mudanças que se fizerem necessárias na formação dos profissionais, em consonância com a realidade encontrada nos campos de estágio.

DEFINIÇÃO DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO PARA A ÁREA DE ATUAÇÃO

No âmbito da Universidade Federal de Sergipe, entende-se como estágio curricular o conjunto de horas nas quais o estudante executa atividades de aprendizagem profissional e sociocultural, em situações reais de vida e de trabalho, na comunidade em geral ou junto a pessoas jurídicas de direito público ou privado, sob responsabilidade e coordenação desta instituição.

O Estágio Curricular Obrigatório no Curso de História é uma atividade acadêmica complementar e supervisionada, que ocorre fora do ambiente da Universidade, que visa preparar o formando para atuar no ensino fundamental de tal forma que promova a educação histórica dos alunos. Esta educação histórica significa desenvolver nos estudantes, através de estratégias adequadas, as competências necessárias para compreender e interpretar o passado, de tal forma que a história exerça uma função prática na vida dos indivíduos, conscientizando-os de sua identidade e fornecendo à realidade em que vivem uma dimensão temporal.

ASPECTOS ESPECÍFICOS DA LEGISLAÇÃO SOBRE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

A Legislação que regulamenta o Estágio Curricular é a seguinte:
1. No plano federal:
A – A Lei 9.394/96, que dispõe:

Art. 82. Os sistemas de ensino estabelecerão as normas para realização dos estágios dos alunos regularmente matriculados no ensino médio ou superior em sua jurisdição.

Parágrafo único. O estágio realizado nas condições deste artigo não estabelecem vínculo empregatício, podendo o estagiário receber bolsa de estágio, estar segurado contra acidentes e ter a cobertura previdenciária prevista na legislação específica.
B - Orientação Normativa nº 7, de 30 de outubro de 2008, que estabelece orientação sobre a aceitação de estagiários no âmbito da Administração Pública Federal direta, autárquica e fundacional.
C – Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. A Lei do Estágio, que dispõe sobre o Estágio de Estudantes.
D – Resolução CNE/CP 1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
E - A Resolução 2 do CNE/CP (Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação), de 19 de Fevereiro de 2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior que determina "400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso.
F – As Diretrizes Curriculares dos Cursos de História, estabelecidas pelo Parecer CNE/CES 492/2001.
2. No Departamento de História da UFS:
A – A Resolução N° Ol/2008/CCH (Colegiado do Curso de História da UFS) que aprova normas para redução da carga horária do Estágio Supervisionado para os alunos que exercem ou exerceram atividade docente regular na Educação Básica.
B – NORMAS DO ESTÁGIO CURRICULAR DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA LICENCIATURA DA UFS (Universidade Federal de Sergipe)

SEÇÃO I
DOS OBJETIVOS DO ESTÁGIO

Art. 1º - No âmbito da Universidade Federal de Sergipe, entende-se como estágio curricular o conjunto de horas nas quais o estudante executa atividades de aprendizagem profissional e sociocultural, em situações reais de vida e de trabalho, na comunidade em geral ou junto a pessoas jurídicas de direito público ou privado, sob responsabilidade e coordenação desta instituição. O estágio curricular tem caráter eminentemente pedagógico e deve atender aos seguintes objetivos:
a) proporcionar ao aluno de Licenciatura em História a oportunidade de desenvolver atividades relativas à docência na realidade social do campo de trabalho;
b) contribuir para a formação de uma consciência crítica no aluno em relação à sua aprendizagem nos aspectos profissional, social e cultural;
c) propiciar oportunidade de integração de conhecimentos, visando à aquisição de competência técnico-científica comprometida com a realidade social;
d) participar, quando possível ou pertinente, da execução de projetos, estudos ou pesquisas;
e) permitir a retroalimentação das disciplinas e dos cursos, ensejando as mudanças que se fizerem necessárias na formação dos profissionais, em consonância com a realidade encontrada nos campos de estágio.
Art. 2º - O estágio pode ser caracterizado como:
a) Estágio curricular obrigatório – será previsto no currículo padrão do Curso de História Licenciatura.
b) Estágio curricular não-obrigatório – é aquele realizado, voluntariamente, pelo estudante para complementar sua formação acadêmica profissional;
§1º - O aluno poderá realizar estágio curricular não-obrigatório após cursar a disciplina Introdução aos Estudos Históricos.
§2º - O estágio curricular não-obrigatório será aceito para aproveitamento de créditos optativos ou eletivos desde que o aluno apresente projeto e relatório para aprovação pelo Colegiado.

SEÇÃO II
DO CAMPO DE ESTÁGIO

Art. 3º - Campo de estágio é aqui definido como a unidade ou contexto espacial que tenha condições de proporcionar experiências práticas na área de ensino/educação de História.

§ 1º - Constituem campos de estágio, desde que atendam aos objetivos listados no artigo 1º desta Resolução, as atividades listadas, que poderão ser desenvolvidas em escolas da rede pública de ensino, escolas da rede privada de ensino, eventos, grupos de estudo (formação continuada de professores):
a) observação do campo de estágio visando identificar e discutir os segmentos da comunidade escolar, sobre a escola que se tem e a escola que se quer;
b) desenvolver projetos de ensino-aprendizagem em nível fundamental;
c) desenvolver projetos de ensino-aprendizagem em nível médio;
d) seminário como instrumento para o diálogo crítico;
e) ministrar cursos em eventos e grupos de estudo (formação continuada de professores);
f) e outras atividades a serem apreciadas pelo Colegiado de Curso.
§ 2º - São condições mínimas para a categorização de um campo de estágio definido no parágrafo anterior:
a) a existência de infra-estrutura em termos de recursos humanos e materiais, definidas e avaliadas pelo Colegiado do Curso de História;
b) a possibilidade de supervisão e avaliação dos estágios pela Universidade Federal de Sergipe;
c) onde couber, celebração de convênio entre a Universidade Federal de Sergipe e a unidade concedente do estágio, no qual serão acordadas todas as condições para sua realização, inclusive lavratura do Termo de Compromisso do Estágio, com a interveniência da UFS e definindo a relação entre a unidade concedente e o estagiário.
Art. 4º - A Comissão de estágio divulgará os campos para a realização do estágio supervisionado antes do período de matrícula.
Art. 5º - O aluno poderá escolher campo de estágio não divulgado pela Comissão de Estágio, desde que seja aprovado pela Comissão de Estágio.

SEÇÃO III
DA ESTRUTURA ADMINISTRATIVA

Art. 6º - São considerados elementos fundamentais da dinâmica do Estágio Curricular obrigatório:
a) o Colegiado de Curso;
b) a Comissão de Estágio;
c) Estagiário;
d) o Supervisor Técnico (Professor Colaborador);
e) o Supervisor Pedagógico.

Parágrafo Único - Todo aluno cursando estágio curricular obrigatório terá necessariamente um Supervisor Pedagógico e um Supervisor Técnico.
Art. 7º - A comissão de estágio é responsável pela execução da política de estágio, definida pelo Colegiado de Curso, por meio do desenvolvimento dos programas dos projetos e acompanhamento dos planos de estágios, cabendo-lhe a tarefa de propor mudanças em função dos resultados obtidos.
Art. 8º - A Comissão de Estágio é composta pelos seguintes membros:
a) Quatro supervisores pedagógicos do curso, eleitos pelo Conselho Departamental;
b) Um representante discente, indicado pelo Centro Acadêmico.
Parágrafo Único – A comissão de estágio elegerá um coordenador entre seus membros docentes.
Art. 9° - Os membros da Comissão de Estágio terão mandatos fixos de dois anos, podendo ser reconduzidos mais uma vez.
Art. 10 - Compete à Comissão:
a) zelar pelo cumprimento da legislação que regulamenta o estágio curricular;
b) propor modificações dessas normas ao Colegiado e decidir sobre casos omissos;
c) participar do planejamento e avaliação das ações voltadas para o aperfeiçoamento do estágio;
d) participar no credenciamento dos campos de estágios;
e) fazer o planejamento semestral (ou anual), da disponibilidade dos campos de estágio e respectivos supervisores pedagógicos, e encaminhá-los à COGEC;
f) informar à COGEC a relação de supervisores pedagógicos e dos seus respectivos estagiários;
g) encaminhar à COGEC o Termo de Compromisso de Estágio Curricular Obrigatório devidamente preenchido e assinado pela unidade concedente, seja UFS ou outra entidade pública ou privada, pelo supervisor pedagógico e pelo estagiário;
h) analisar as propostas de programas de estágio;
i) estabelecer cronograma para a realização de seminários sobre os estágios, como reuniões com os estagiários, dentre outras julgadas necessárias;
j) avaliar, em conjunto com o Colegiado de Curso, os resultados dos programas de Estágio Curricular Obrigatório em andamento e propor alterações, quando for o caso;
k) promover, com o Colegiado de Curso, ações que visem à realimentação dos currículos, a partir das experiências, nos campos de estágio;

l) encaminhar ao Colegiado de Curso os relatórios finais de Estágio Curricular Obrigatório;
m) analisar os planos de Estágio Curricular não-obrigatório, emitindo parecer no prazo máximo de 08 (oito) dias úteis, a partir da data de seu recebimento, encaminhado-o ao Colegiado de Curso e a CODEX.
Art.11 - Em se tratando de estágio curricular obrigatório, é da competência do colegiado do curso:
a) divulgar a relação dos supervisores pedagógicos com as respectivas áreas de atuação e opções de campo de estágio, antes do período da pré-matrícula;

b) efetuar a pré-matrícula dos estagiários, encaminhando-a, posteriormente, à comissão de estágio do curso;
c) encaminhar o resultado da pré-matrícula ao departamento, para a definição da oferta de estágio;
d) receber as solicitações de matrícula dos alunos de Estágio Curricular obrigatório;
e) encaminhar ao DAA a relação de alunos inscritos no estágio para efetivação da matrícula;
f) encaminhar à comissão de estágio do curso a relação dos alunos que solicitaram matrícula no estágio;
g) encaminhar, simultaneamente, ao DAA e a COGEC, o resultado da avaliação final do aluno;
h) manter um cadastro atualizado nas vagas de estágio;
i) emitir certificado de supervisão do Estágio Curricular Obrigatório;
j) homologar os programas de atividades profissionais, preparados pela comissão de estágio, a serem desenvolvidos durante o estágio.
k) apreciar os modelos de planos e de relatório final de estágio curricular obrigatório, e,
l) apreciar o modelo de relatório bimensal do estágio curricular não-obrigatório.

SEÇÃO IV
DA SUPERVISÃO DO ESTÁGIO

Art. 12º - A supervisão do estágio corresponde ao acompanhamento e a avaliação das atividades desenvolvidas pelo estagiário no campo de estágio e será realizada pelo Supervisor Pedagógico e/ou pelo Supervisor Técnico.
§1° - Supervisor Pedagógico é um docente, do Departamento de História, vinculado à Universidade Federal de Sergipe, que supervisiona o estágio.

§2° - Supervisor Técnico (Professor Colaborador) é um profissional de ensino fundamental e/ou médio vinculado ao campo de estágio e que supervisiona e orienta no local as atividades do estagiário.
Art.13 - São atribuições do Supervisor Pedagógico:
a) orientar o estagiário em relação às atividades a serem desenvolvidas no campo de estágio, utilizando para isto, além dos encontros presenciais, mecanismos de comunicação interativa, tais como sites, blogs e e-mails;
b) contribuir para o desenvolvimento, no estagiário, de uma postura ética em relação à prática profissional;
c) discutir as diretrizes do plano de estágio com o supervisor técnico utilizando-se dos instrumentos e recursos fornecidos pela IES;
d) apreciar o plano de estágio curricular obrigatório dos estágios sob sua responsabilidade;
e) assessorar o estagiário no desempenho de suas atividades;
f) orientar o estagiário na utilização dos instrumentos técnicos necessários ao desenvolvimento de suas funções;
g) acompanhar o cumprimento do plano de estágio através das fichas de avaliação, pré-relatórios, entrevistas com o estagiário e meio de comunicação disponibilizados pela IES;
h) manter contato com o Colégio de Aplicação da UFS, com vistas ao acompanhamento dos estágios nele desenvolvidos e ao planejamento de ações de pesquisa e extensão no campo da formação docente.
i) comparecer às reuniões e demais promoções relacionadas ao estágio, sempre que convocado por qualquer das partes envolvidas com o estágio;
j) orientar o aluno na elaboração do relatório final e/ou monografia de estágio;
k) responsabilizar-se pela avaliação final do estagiário, encaminhando os resultados ao colegiado;
l) encaminhar os relatórios finais e/ou monografias elaborados pelos estagiários para arquivamento pela comissão de estágio do curso.
Art. 14 - São atribuições do Supervisor Técnico (Professor Colaborador):
a) orientar o estagiário na elaboração do plano de estágio;
b) discutir o plano de estágio com o supervisor pedagógico;
c) orientar o estagiário em relação às atividades a serem desenvolvidas no campo de estágio;
d) avaliar juntamente com o supervisor pedagógico a aprendizagem do estagiário tomando como base os indicadores estabelecidos nestas normas e outros definidos coletivamente.

Art. 15 – A supervisão do estágio é considerada atividade de ensino, devendo constar dos planos do departamento, e compor a carga horária dos professores, de acordo com os critérios definidos pelo Conselho Departamental.
§1° - O número de estagiário por supervisor pedagógico, bem como o número de horas destinadas à supervisão, será definido pelo Colegiado do curso.

SEÇÃO V
DO ESTAGIÁRIO

Art. 16 - Estagiário é o aluno de graduação da Universidade Federal de Sergipe que esteja matriculado em Estágio Curricular obrigatório ou freqüentando Estágio Curricular não obrigatório.
Art. 17 - Compete ao estagiário:
a) assinar Termo de Compromisso com a Universidade Federal de Sergipe e com a unidade concedente do estágio quando for o caso;
b) elaborar, sob a orientação do Supervisor Pedagógico e/ou do Supervisor Técnico (Professor Colaborador) o plano de estágio curricular obrigatório;
d) desenvolver as atividades previstas no plano de estágio curricular sob a orientação do Supervisor Técnico (Professor Colaborador) e/ou do Supervisor Pedagógico;
e) cumprir as normas disciplinares do campo de estágio e manter sigilo com relação às informações às quais tiver acesso;
f) participar, quando solicitado, das reuniões promovidas pelo supervisor pedagógico, pelo supervisor técnico e/ou pela comissão de estágio;
g) apresentar relatório final/monografia do estágio curricular, seguindo o modelo definido pelo Colegiado de Curso;
h) submeter-se aos processos de avaliação.

SEÇÃO VI
DA SISTEMÁTICA DE FUNCIONAMENTO DO ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO

Art. 18 - O estágio curricular obrigatório, apesar de não ser considerado disciplina, é atividade essencialmente acadêmica, com objetivos próprios, que têm funcionamento diferenciado em relação às demais atividades de ensino, no que se refere à matrícula, início, controle de assiduidade e eficiência, término e conseqüentemente registro das avaliações e desempenho.

Art. 19 - A pré-matrícula no estágio é o momento em que os alunos manifestam as suas intenções de matrícula, a partir das informações sobre os campos de estágio disponíveis e sobre os supervisores pedagógicos, programas e projetos, carga horária, horário e outras informações próprias do curso.
§1° – A pré-matrícula é condição indispensável para a efetivação da matrícula no estágio curricular obrigatório;
§2° – O aluno poderá optar, na pré-matrícula, por realizar estágio em um campo diferente daqueles oferecidos, desde que este atenda aos requisitos desta Resolução e seja aprovado pelo colegiado de curso.
Art. 20 - A matrícula na disciplina Supervisão de Estágio Curricular Obrigatório é o procedimento através do qual o aluno se vincula ao estágio curricular obrigatório.
§1º - A matrícula será de responsabilidade do Colegiado de curso, cabendo a este definir o seu período de realização, de acordo com as normas de estágio específicas do curso.
§2º - O Colegiado de curso deverá ofertar vagas suficientes para atender a todos os alunos, dentro das condições disponíveis previamente.

SEÇÃO VII
DA AVALIAÇÃO

Art. 21 - A avaliação do estagiário deverá ser feita de forma sistemática e contínua, contando com a participação do Supervisor Pedagógico e Técnico.
Parágrafo Único – A avaliação final do estagiário será realizada pelo Supervisor Pedagógico.
Art. 22 – Poderão ser utilizados como instrumentos de avaliação, de acordo com as normas específicas determinadas pela comissão de estágio:
I. Plano de estágio;
II. Ficha de avaliação do Supervisor Técnico;
III. Relatório final do estágio curricular obrigatório;
IV. Apresentação oral do relatório final do estágio curricular obrigatório
V. Ficha de auto-avaliação do estagiário, ou,
VI. Atividades propostas pelo supervisor pedagógico ao estagiário
§ 1º - As normas do estágio curricular, definidas pela comissão de estágio, estabelecerão os pesos dos diversos instrumentos utilizados na avaliação do estagiário.

SEÇÃO VIII
DO ESTÁGIO CURRICULAR NÃO OBRIGATÓRIO

Art. 23 - O estágio curricular não-obrigatório visa ampliar a experiência acadêmico- profissional do estudante, por meio do desenvolvimento de atividades compatíveis com a profissão na qual está sendo formado.
§1º - O estágio curricular não-obrigatório poderá ser realizado por alunos dos cursos de graduação da UFS, desde que não prejudique a integralização de seus currículos plenos dentro dos prazos legais.
§2º - O estágio curricular não-obrigatório não substitui estágio curricular obrigatório.
§3º - O estágio curricular não-obrigatório poderá ser transformado em créditos e aproveitado como disciplina eletiva, a critério do Colegiado do curso.
Art. 24 - São condições para a realização do estágio curricular não-obrigatório:
a) existência de um instrumento jurídico, de direito público ou privado, entre a unidade concedente e a UFS, no qual estarão acordadas as condições para a realização do estágio;
c) entrega, pelo estagiário, a CODEX, de um plano de estágio aprovado pela comissão de estágio do curso no qual está matriculado, assim como pela unidade concedente;
d) Termo de Compromisso, do qual devem constar as condições do estágio, assinado pelo aluno, pela unidade concedente e pela PROEX;
e) garantia de seguro contra acidentes pessoais, a favor do estagiário, pela unidade concedente do estágio;
f) orientação do estagiário por um supervisor técnico da comunidade concedente, e,
g) entrega ao Colegiado de Curso e à CODEX, pelo estagiário, de relatórios bimensais sobre as atividades desenvolvidas no estágio.
Art. 25 - No que se refere ao estágio curricular obrigatório, compete ao DAA:
a) definir, no Calendário Acadêmico da UFS, o período para a pré-matrícula do estágio;
b) encaminhar, aos colegiados de curso, a relação dos alunos que possuam o pré-requisito para o estágio;
c) proceder à matrícula do aluno no Estágio Curricular Obrigatório, e,
d) registrar, no histórico escolar do aluno, os créditos obtidos no estágio.

INDICAÇÃO DAS ATIVIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS PELO ESTAGIÁRIO

1. Observação e Diagnóstico da situação do Campo de Estágio. (Escola de ensino fundamental).
A - Descrição e Avaliação da Estrutura Física da Escola (salas de aula; direção; secretaria; salas de coordenação e supervisão; estrutura de lazer, quadra de esportes, pátios; biblioteca, laboratório de informática, sala de vídeo, cantina, refeitório, sala dos professores, banheiros, etc.): Número e estado de conservação das instalações. Fotografar as instalações para compor o Relatório de Estágio.
B - Descrição da Estrutura Administrativa da Escola: Organograma. Acontecem reuniões pedagógicas? Acontecem reuniões de Pais e Mestres? O Conselho Escolar funciona?
C - Análise do Cotidiano e Funcionamento da Escola.

"É no âmbito da análise do cotidiano que podemos melhor entender as ações dos sujeitos que movimentam a escola e com isso alcançar a natureza dos processos constitutivos da realidade escolar, tendo em vista a sua transformação. (...) É do cotidiano que emergem as grandes decisões e os instantes dramáticos de decisão e de ação. Por exemplo, é do cotidiano dos sindicatos ou associações de classe que emerge a greve. (...) As atividades superiores dos homens nascem do germe contido na prática cotidiana. (...) No caso da escola, conhecer com precisão a natureza das práticas e processos desenvolvidos no seu cotidiano pode orientar decisões tomadas a nível quer das associações de classe, quer da instituição. (...)

> ... Decisões institucionais de controle burocrático ou de cunho pedagógico (como programas de ensino, orientações metodológicas etc.) só serão efetivadas se mostrarem sua 'verdade' na prática cotidiana de cada escola, com um específico grupo de professores. (PENIN: 1989, 13, 16, 17).

> "A escola, seguindo a tendência da modernidade, não passou ao largo da programação intensiva. Na nossa realidade, ela 'assumiu' um dos valores da modernidade – a técnica – de maneira exemplar. O tecnicismo tornou-se a tendência pedagógica predominante no cenário educacional das duas últimas décadas, mudando substancialmente a organização escolar e a prática pedagógica dos agentes educacionais. A entrada dos especialistas na escola e a ênfase técnica com que seu trabalho foi orientado na escola pública facilitou a fragmentação do processo educativo e prática docente tornou-se burocraticamente organizada em todos os níveis." (PENIN: 1989, 20, 21).

Segundo Sonia Penin, os fatores que contribuem para a homogeneidade do cotidiano são a lei e a ordem (normas educacionais, tornam o cotidiano nas escolas homogêneo), a racionalidade burocrática, o tempo escolar submetido ao relógio repetitivamente, as mídias produzindo atitudes passivas uniformes, os mesmos gestos e atitudes repetidas sempre, dentre outros. Os fatores de fragmentação do cotidiano são: a divisão do trabalho, os espaços especializados, as dicotomias imperantes (público/privado; teoria/prática; planejado/realizado) e a indiferença em relação aos momentos significativos (fortes ou sagrados) da existência. Por sua vez, a hierarquização do cotidiano pode ser observada através da graduação ou hierarquia das funções, a hierarquia dos lugares, a hierarquia dos saberes, etc. (PENIN: 1989, 23, 24).
- Entorno da Escola. Observar em que tipo de bairro a escola está inserida (bairro residencial, comercial, industrial, etc); nível sócio-econômico da população do bairro e da clientela da escola; principais monumentos, praças, instituições e estabelecimentos que se localizam no bairro e suas relações com a escola, associações de bairro, sistema de transporte que atende a região da escola, etc.

D - Histórico da Escola.

E - Relação da escola com a comunidade circundante.

F - Cultura Escolar.

> "Um conjunto de teorias, princípios ou critérios, normas e práticas sedimentados ao largo do tempo no seio das instituições educativas. Trata-se de modos de pensar e atuar que proporcionam estratégias e pautas para organizar e levar a classe, e a interagir com os companheiros e com outros membros da comunidade educativa, e a integrar-se à vida cotidiana do centro docente. (...)
> ... Um conjunto de 'normas' que define conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de 'práticas' que permite a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas com finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização).
> O conjunto de significados, expectativas e comportamentos compartilhados por um determinado grupo social, o qual facilita e ordena, limita e potencia os intercâmbios sociais, as produções e realizações individuais e coletivas dentro de um marco espacial e temporal determinado." (GATTI JÚNIOR: 2005, 78).

G - Recursos pedagógicos disponíveis.

H - Traçar o perfil das turmas com as quais irá trabalhar. (Nível sócio-econômica dos alunos; número de meninos X número de meninas; alunos por faixa etária; repetentes; forma como se dirigem à escola; representação dos alunos da escola e dos professores; grau de educação histórica dos alunos, etc).

I - Relações interpessoais (direção-professores; professores-alunos; professores-comunidade; direção-alunos; direção-comunidade)
J - Projetos especiais desenvolvidos na escola.

2. Avaliação do Projeto Político-pedagógico da escola, o Campo de Estágio.

O QUE É O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO (PPP)

O PPP define a identidade da escola e indica caminhos para ensinar com qualidade. (...)
Toda escola tem objetivos que deseja alcançar, metas a cumprir e sonhos a realizar. O conjunto dessas aspirações, bem como os meios para concretizá-las, é o que dá forma e vida ao chamado projeto político-pedagógico - o famoso PPP. Se você prestar atenção, as próprias palavras que compõem o nome do documento dizem muito sobre ele:
- É projeto porque reúne propostas de ação concreta a executar durante determinado período de tempo.
- É político por considerar a escola como um espaço de formação de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos, que atuarão individual e coletivamente na sociedade, modificando os rumos que ela vai seguir.
- É pedagógico porque define e organiza as atividades e os projetos educativos necessários ao processo de ensino e aprendizagem.
Ao juntar as três dimensões, o PPP ganha a força de um guia - aquele que indica a direção a seguir não apenas para gestores e professores mas também funcionários, alunos e famílias. Ele precisa ser completo o suficiente para não deixar dúvidas sobre essa rota e flexível o bastante para se adaptar às necessidades de aprendizagem dos alunos. Por isso, dizem os especialistas, a sua elaboração precisa contemplar os seguintes tópicos:
- Missão - Conjunto dos valores nos quais a comunidade escolar acredita e das aspirações que tem em relação à aprendizagem dos alunos. Precisa responder a perguntas como: "Para nós, o que é Educação?" e "Que aluno queremos formar?" Também pode ser chamado de marco referencial.
- Clientela - Breve histórico da comunidade e da fundação da escola e um levantamento detalhado sobre as condições social, econômica e cultural das famílias.

- Dados sobre a aprendizagem - Informações quantitativas sobre matrículas, aprovação, reprovação, evasão, distorção idade/série, transferências e resultados de avaliações.
- Relação com as famílias - A definição da maneira como os pais podem contribuir com os projetos da instituição e participar das tomadas de decisões.
- Recursos – Descrição da estrutura física da escola (prédios, salas, equipamentos, mobiliários e espaços livres), dos recursos humanos (composição da equipe, qualificação e horas de trabalho) e financeiros (Programa Dinheiro Direto na Escola, via Secretaria de Educação etc.) e dos materiais pedagógicos.
- Diretrizes pedagógicas - Formam o currículo da escola e descrevem os conteúdos e os objetivos de ensino, as metas de aprendizagem e a forma de avaliação, por série ou ciclo e por disciplina. Onde buscar informações? Nos dados de aprendizagem da escola, nos referenciais curriculares de Secretarias estaduais e municipais, nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (*PCNs*), nos indicadores de qualidade e no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Como fazer? Esta é uma seção do PPP que deve ser conduzida pela coordenação pedagógica e pelos professores da escola, que mantêm contato mais estreito com as necessidades de aprendizagem dos alunos. Assim, o levantamento sobre a situação atual e o cenário desejável pode começar já no início do processo. Depois, cabe ao coordenador responsável pela pesquisa redigir os objetivos e conteúdos de cada área ou disciplina, bem como as expectativas e metas de aprendizagem por série e ciclo, e compartilhar e ajustar o texto com toda equipe. Como apresentar no PPP? Em forma de planilha, contemplando todos os itens (conteúdos, metas etc.) por série ou ciclo e por disciplina.
- Plano de ação - Lista completa com todas as ações e os projetos institucionais da escola para o ano letivo. Com base em tudo o que foi pesquisado e estudado nas etapas anteriores do PPP, estabelece o que será feito (na prática) em benefício dos processos de ensino e de aprendizagem para atingir os objetivos definidos inicialmente.

Onde buscar informações? Em projetos que deram certo em anos anteriores, na própria escola ou em outras unidades com as mesmas necessidades de ensino, em livros de didáticas específicas e junto à equipe técnica da Secretaria de Educação.

Como fazer? Esta parte do PPP deve, em especial, ser debatida com a equipe de gestores e professores. Assim, todos podem opinar sobre os projetos necessários ao processo de ensino e aprendizagem, conhecer o conjunto do trabalho que entrará em vigor na escola e oferecer ajuda

e contribuição naquilo que for possível. Ao final dos debates, fica com os gestores a tarefa de redigir o texto que constará no projeto político pedagógico.
Como apresentar no PPP? Os tópicos necessários em cada um dos projetos descritos são: objetivos, duração, profissionais responsáveis, parceiros, encaminhamentos, etapas e avaliação.

Por ter tantas informações relevantes, o PPP se configura numa ferramenta de planejamento e avaliação que você e todos os membros das equipes gestora e pedagógica devem consultar a cada tomada de decisão. Portanto, se o projeto de sua escola está engavetado, desatualizado ou inacabado, é hora de mobilizar esforços para resgatá-lo e repensá-lo. "O PPP se torna um documento vivo e eficiente na medida em que serve de parâmetro para discutir referências, experiências e ações de curto, médio e longo prazos", diz Paulo Roberto Padilha, diretor do Instituto Paulo Freire, em São Paulo. (...)

(Fonte: NOVA ESCOLA: 2011)

3. Avaliação do Planejamento Anual do Professor Supervisor Técnico.
4. Observação da Prática Pedagógica do Professor Supervisor Técnico.
5. Planejamento do Estágio. (Plano de Estágio Curricular Obrigatório)
6. Regência em Sala de Aula. (Um mínimo de 20 horas)
7. Relatório de Estágio Supervisionado.

ORIENTAÇÕES SOBRE O PLANO DE ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO

1. Principal elemento do Plano de Estágio: O Plano de Aula

"O QUE É E PARA QUE SERVE O PLANO DE AULA? É uma previsão de atividades vinculadas a um plano de ensino mais amplo desenvolvidas em etapas seqüenciais, em consonância com objetivos e conteúdos previstos. Serve para organizar a intenção do professor e o modo de operacionalizá-la. Expressa, ainda, as opções desse professor diante de seu contexto de trabalho, que implica pensar simultaneamente o conteúdo e os sujeitos com os quais interage.

Todo plano de aula, além de ser um guia, traz implícitas questões pessoais do professor comprometido com sua tarefa e com seus alunos: por que faço o que faço ao ensinar? o que é uma aula: espaço de parceria ou

de resistência? como mobilizar o aluno para aprender? como verificar se o aluno aprendeu? O plano possibilita ao professor, na medida do possível e do desejável, manter a articulação da disciplina como um todo pela relação com o plano de ensino e ainda realizar uma auto-avaliação da aula ou uma avaliação cooperativa para orientar decisões futuras. Aspectos a serem mantidos ou a reformular poderão ser identificados com mais segurança.

Cabe destacar que o plano de aula não implica obrigatoriamente seu cumprimento rígido. O cenário da aula exige permanente atitude reflexiva do professor para recriar e redirecionar ações sempre que novos interesses e necessidades imprevistas surgirem, o que não significa despreparo docente, mas competência para 'agir na urgência e decidir na incerteza', como ensina Perrenoud. Entretanto, um afastamento contínuo do plano necessita ser revisado.

O plano, como resultado do processo de planejamento, permite ao professor distanciar-se de sua prática, sistematizá-la e tornar mais conscientes as opções para a organização da aula. O plano documenta a experiência em suas intenções iniciais e permite o retorno a ela após o vivido para sua avaliação.

Um plano, para ser efetivo, deve apresentar, de forma precisa e orgânica, o objetivo da aula, o conteúdo a ser desenvolvido, as atividades e a avaliação. É preciso entender que avaliar não é sinônimo de prova nem de grau. É diagnosticar se a aprendizagem ocorreu ou não e explicitar ações para continuidade ou reorientação do processo de ensino.

Mais do que saber elaborar um plano, é necessário acreditar que ele é o instrumento pessoal e intransferível de trabalho do professor, e expressa as concepções teóricas que sustentam suas atividades docentes. Importante não é estabelecer um roteiro / modelo padrão de plano, mas o registro dos aspectos que orientam o professor para estruturar a prática. O estabelecimento de modelos pode burocratizar o planejamento e restringir as possibilidades de auto-organização do professor na elaboração do plano.

Além de elaborar o plano, o professor deve levar em consideração a relação entre suas intenções e o modo como os alunos as percebem, pois às vezes são necessários pequenos ajustes em qualquer dos elementos do plano para uma boa condução da aula." (PORTAL DO PROFESSOR: 2011)

2. Exemplo de Plano de Aula

O Renascimento cultural e científico na Europa
Conteúdo
Cidadania e Cultura no Mundo Contemporâneo
Objetivo
Compreender o Renascimento cultural e científico europeu como critica ao mundo medieval.

Conteúdos
Renascimento cultural e científico na Itália e no restante da Europa
Conquistas marítimas e comerciais européias dos séculos XV e XVI como conseqüências do Renascimento.

Ano
7º ano
Tempo estimado
Sete aulas

Material necessário
Computador ligado à internet
Reproduções de pinturas de artistas da época do Renascimento
Mapa mundi
Desenvolvimento

A garotada deve compreender o Renascimento cultural e científico como um momento único na História, no qual a humanidade olhou para seu passado histórico e, a partir de certas condições políticas, econômicas e sociais, criou um mundo com novos valores.

1ª etapa
Comece a aula perguntando à turma se eles conhecem alguns artistas ou cientistas da época do Renascimento europeu. Certamente os estudantes responderão Leonardo da Vinci, Rafael, Michelangelo, Galileu Galilei, entre outros.

Organize os principais nomes que aparecerem no quadro, dividindo-os nas seguintes colunas: artistas, cientistas e filósofos, dentro e fora da Itália. Para isso é necessário que você pesquise com antecedência nomes ligados ao Renascimento europeu e suas principais contribuições no campo das artes, do pensamento e das ciências no período.
2ª etapa
Sugira aos alunos uma pesquisa na *internet* sobre aquele que é considerado o principal nome do Renascimento: Leonardo da Vinci (1452 – 1519). Eles vão descobrir que o artista italiano era também um grande cientista, inventor e escultor. Da Vinci conhecia como poucos a anatomia humana, entendia de engenharia, matemática, música e arquitetura, mas ficou conhecido mesmo por sua produção artística – em especial o quadro Monalisa. Sugira que os alunos pesquisem em sites como, por exemplo, *Wikipedia*, sua pesquisa.com ou em enciclopédias digitais.

Além da pesquisa biográfica, sugira à turma uma pesquisa de imagens para que eles entrem em contato com as principais obras realizadas pelo principal nome do Renascimento cultural.

3ª etapa
Quando falamos do Renascimento geralmente nos referimos somente às artes e acabamos deixando em segundo plano a produção científica da época. Proponha então que os alunos façam uma pesquisa sobre os principais avanços alcançados pela ciência durante o Renascimento. Divida a classe em grupos e proponha que pesquisem cientistas como Galileu Galilei, Nicolau Copérnico, Johannes Kepler, Paracelso, entre outros. Os grupos deverão explicar para a classe quais foram os principais avanços obtidos pelo cientista que contribuíram para desenvolver a ciência na sua época.

4ª etapa
Na quarta etapa, vamos nos ater ao Renascimento Literário. Explique à turma que, em Portugal, o principal nome do Renascimento cultural foi Luís de Camões; na Espanha, Miguel de Cervantes; na França, François Rabelais; na Inglaterra, Willian Shakespeare, entre outros. Divida novamente os alunos em grupos e proponha que realizem uma pequena pesquisa sobre as principais obras de cada autor. Em seguida, solicite que cada grupo organize uma pequena apresentação baseada num trecho de uma das obras e apresente para o restante da sala. Incentive também que os alunos avaliem a importância e a influência das obras desses autores na atualidade. Analise que muitas das obras citadas já foram adaptadas para o teatro e o cinema.

5ª etapa
Na última etapa, é hora de estabelecer um paralelo entre o Renascimento e outro fato histórico da época: a expansão marítima e comercial européia dos séculos XV e XVI. Pergunte aos alunos de que forma o novo mundo concebido pelos renascentistas ajudou os povos europeus a realizarem as descobertas do Novo Mundo. Eles certamente atribuirão algum valor ao antropocentrismo, à busca pela explicação racional do mundo e às novas ciências e descobertas como algo muito importante.

Solicite a eles que pesquisem quais foram essas descobertas. Se eles não se lembrarem ou não souberem, explique que o antropocentrismo é a visão de mundo que considera a humanidade como centro do entendimento humano. Segundo essa concepção, o universo deve ser

avaliado de acordo com a sua relação com o homem. Explique também que até a Idade Média predominava o teocentrismo, concepção pela qual Deus ocupava o principal lugar na explicação do universo.

Avaliação
Essa sequência prevê várias etapas de avaliação. A primeira fase pode ser avaliada a partir da participação do grupo na montagem do quadro de nomes do Renascimento. Verifique se os dados da biografia dos diversos nomes estão corretos, se as obras estão adequadamente atribuídas. A segunda etapa pode ser verificada a partir da pesquisa realizada pelos alunos. Verifique se o estudo foi realizado adequadamente. Se eles procuraram nos sites indicados por você, se a pesquisa de imagens tem relação com os nomes pesquisados.
A terceira etapa pode ser avaliada a partir das explanações realizadas pelos diversos grupos a respeito do desenvolvimento científico da época do Renascimento. Verifique se as explicações foram dadas com conteúdo e consistência Na quarta, o que vale é a criatividade e a adequação da apresentação à obra do autor escolhido.
A última etapa deve ser observada com foco nas respostas dos grupos ao questionamento do professor, que devem levar em conta a relação entre o Renascimento e a expansão marítima e comercial dos tempos modernos.
Consultoria Ricardo Barros
Mestre em Educação, Bacharel e Licenciado em História e Pedagogia pela Universidade de São Paulo e Professor de História do Colégio Paulista.

Características de um Bom Plano de Aula de História

01	Define escola, disciplina, professor, série, unidade, nº de horas/aula.
02	Consulta os *PCNs* de História para se orientar na proposição da temática.
03	Estabelece objetivos formativos.
04	Constrói objetivos visando o historiar (uso e análise de documentos históricos)
05	Elabora objetivo para perceber a compreensão do aluno das diversas perspectivas históricas.
06	Considera como conteúdos não somente fatos e conceitos, mas, também, procedimentos, atitudes, valores e normas.
07	Planeja uma situação motivadora inicial, ligada ao cotidiano vivido pelo aluno
08	Fez relação do conteúdo estudado com o presente.

09	Prevê como situar os fatos estudados no tempo e no espaço (Contextualização).
10	Adota uma lógica problematizante do conhecimento histórico.
11	Adota uma perspectiva interdisciplinar.
12	Planeja uma forma de investigar os conhecimentos prévios dos alunos.
13	Estabelece a utilização de elementos de uma estrutura histórica utilizável.
14	Planejou a utilização de fontes históricas diferentes, permitindo o cruzamento das mesmas.
15	Prevê o predomínio da ação do estudante.
16	Leva em consideração as diversas formas de cultura histórica.
17	Prevê a integração das estratégias de ensino por exposição com a por descobrimento.
18	Leva em consideração o grau de desenvolvimento cognitivo do aluno. (Fases do conhecimento histórico)
19	Contribui para potencializar no aluno um sentido de identidade.
20	Planeja um momento para os alunos sistematizarem e exporem os conhecimentos adquiridos na forma de narrativa.
21	Prevê uma forma de avaliação da aprendizagem.
22	A avaliação prevista toma como referência os objetivos propostos.
23	Define os recursos a serem utilizados.
24	Prevê a utilização de uma técnica instrucional diferenciada. (NTICs)
25	Discrimina a Referência Bibliográfica utilizada.

Prof. Dr. Marcos Silva.

IX - PROGRAMA DE ATIVIDADES PROFISSIONAIS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CENTRO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
PROGRAMA DE ESTÁGIO I

ATIVIDADE	CARGA HORÁRIA
SUPERVISÃO	**30 H.**
OBSERVAÇÃO (Análise da estrutura e funcionamento da escola)	**40 H.**
PLANEJAMENTO DE ATIVIDADES EXTRA-CLASSE (Observação do Patrimônio Cultural da Comunidade, História Oral, entrevistas, etc.)	**15 H.**
- ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA. **- ANÁLISE DO PLANEJAMENTO ANUAL DO PROFESSOR**	**20 H.**
OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA DIDÁTICA DO PROFESSOR	**20 H.**
PLANEJAMENTO **(**Preparação de material didático)	**20 H.**
REGÊNCIA CONJUNTAMENTE COM O PROFESSOR (SUPERVISOR TÉCNICO).	**20 H.**
RELATÓRIO	**30 H.**
TOTAL DE HORAS	**195 H.**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CENTRO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
PROGRAMA DE ESTÁGIO II

ATIVIDADE	CARGA HORÁRIA
SUPERVISÃO	**30 H.**
OBSERVAÇÃO (Análise da estrutura e funcionamento da escola)	**40 H.**
PLANEJAMENTO DE ATIVIDADES EXTRA-CLASSE (Observação do Patrimônio Cultural da Comunidade, História Oral, entrevistas, etc.)	**15 H.**
- ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA. **- ANÁLISE DO PLANEJAMENTO ANUAL DO PROFESSOR**	**20 H.**
OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA DIDÁTICA DO PROFESSOR	**20 H.**
PLANEJAMENTO **(**Preparação de material didático)	**20 H.**
REGÊNCIA CONJUNTAMENTE COM O PROFESSOR (SUPERVISOR TÉCNICO).	**20 H.**
RELATÓRIO	**45 H.**
TOTAL DE HORAS	**210 H.**

MODELO DE PLANO DE ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO

O Plano de Estágio Curricular Obrigatório consiste no detalhamento de como será realizado o estágio naquele campo específico, demonstrando os objetivos, a metodologia, o cronograma a ser desenvolvido, especificando claramente quais são as fases que estão sendo desenvolvidas.

1. DADOS DO ESTAGIÁRIO

1.1 - Nome:

1.2 - Telefone:

1.3 - E-mail:

2. DADOS DA ESCOLA

2.1 - Nome da Escola:

2.2 - Endereço:

2.3 - Telefone:

2.4 - Breve resumo da escola, histórico, objetivos, estrutura.

2.5 - Descrição da situação encontrada: contextualização e problemática do campo de estágio escolhido.

2.6 - Série e turma em que será desenvolvido o estágio. (Perfil inicial)

3. DADOS DO SUPERVISOR TÉCNICO

3.1 - Nome:

3.2 - Telefone:

3.3 - E-mail:

4 - PLANO DE TRABALHO

4.1 - Planos das Aulas que serão ministradas. (Tema, Objetivos, Conteúdos, Estratégia, Recursos, Avaliação e Bibliografia)

4.2 - Outras Intervenções Pedagógicas (Atividades Extra-Classe, Projetos, etc.)

5 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Embasamento e marco teórico, devendo ser texto próprio do estagiário e contendo referências teóricas, conceitos, fundamentação temática, citações e modelo teórico em que se fundamenta o trabalho.

6 - CRONOGRAMA

6.1 - Distribuição das etapas de trabalho em semanas e meses de acordo com os prazos estabelecidos pelo acordo com o supervisor técnico para a realização do estágio no respectivo semestre.

6.2 - Dias e horários de estágio

7 - Relacionar a BIBLIOGRAFIA CONSULTADA (livros, revistas, periódicos, anais, etc para elaboração do Plano de Estágio).

OBS.: O plano de Estágio deve ser feito de acordo com as Normas da ABNT sendo necessário pelo menos, 03 (três) vias: A do estagiário; a do supervisor técnico e a do supervisor pedagógico.

MODELO DE FICHA DE AVALIAÇÃO DO ESTAGIÁRIO PELO PROFESSOR COLABORADOR

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CENTRO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
AVALIAÇÃO FINAL DO ESTÁGIO

ESTAGIÁRIO:

ESCOLA:

SUPERVISOR PEDAGÓGICO:

SUPERVISOR TÉCNICO:

BLOCO I - FATORES DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO

CONCEITOS: M - Mau / I - Insuficiente / R - Regular / B - Bom / E - Excelente

Fator	M	I	R	B	E
APRESENTAÇÃO PESSOAL – Asseamento, compostura, adequação do vestuário.					
PONTUALIDADE - Refere-se ao cumprimento do horário estabelecido pela escola.					
ASSIDUIDADE - Refere-se ao comparecimento do estagiário em todos os dias referentes às atividades estabelecidas pela escola.					
ASPECTOS DIDÁTICOS E METODOLÓGICOS - Sensibilização dos alunos; problematização; tipos das aulas (expositiva, dialogada, etc.), estratégias adotadas, dinâmicas, avaliação do aprendizado.					
CONHECIMENTO - Nível de conhecimentos históricos relativos às atividades do estágio.					

Critério	Avaliação
ÉTICA DOCENTE – Relacionamento com colegas de trabalho, respeito ao discente, cumprimento do horário de suas aulas, limpeza do Quadro, respeito às instituições relacionadas ao estágio, etc.	M I R B E
RELACIONAMENTO - Capacidade de executar tarefas em conjunto com outras pessoas. Facilidade de integração com colegas. Habilidade nos contatos dentro e fora da escola.	M I R B E
RECURSOS DIDÁTICOS – Utiliza material próprio adequado e eficiente. Gráficos, mapas, filmes, etc.	M I R B E
DISCIPLINA/RESPONSABILIDADE - Observância das normas e regulamentos da escola. Zelo pelo andamento dos trabalhos envolvidos em suas tarefas. Cumprimento de prazos e metas.	M I R B E
DOMÍNIO DE SALA DE AULA – Consegue manter o controle da turma, preservando o mínimo de silêncio e atenção necessários ao bom andamento das aulas. Mantém a autoridade	M I R B E
OBJETIVOS FORMATIVOS – Trabalha valores, faz ligação do conteúdo com o tempo presente, desperta para o sentido de identidade (raízes culturais), ensina o respeita por outras culturas e países.	M I R B E
OBJETIVOS DIDÁTICOS – Contextualiza o assunto no tempo e no espaço, mostra as diferentes perspectivas sobre os fatos históricos, dar ocasião para que os estudantes exponham aspectos do passado utilizando recursos adequados.	M I R B E
UTILIZAÇÃO DE FONTES HISTÓRICAS - Seleciona fontes adequadas para análise dos alunos, utiliza iconografia como fonte histórica, propõe a comparação de fontes históricas. Introduz ao método histórico.	M I R B E
CONTEÚDO CURRICULAR – Faz referência aos Temas Transversais e se orienta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de História ou, no mínimo, aborda os conteúdos de forma interdisciplinar. Faz referência à história local.	M I R B E
ESTRUTURA HISTÓRICA UTILIZÁVEL – Faz uso de conceitos históricos, utiliza corretamente a cronologia, ressaltando as possibilidades de periodização, destaca as noções de anterioridade, simultaneidade e posteridade. Transmite uma noção de mudança histórica e causalidade.	M I R B E

AVALIAÇÃO – Utiliza diferentes formas de avaliação. A avaliação é contínua e formativa, sem caráter punitivo e visa aferir diferentes aspectos do crescimento do estudante, não só o cognitivo.

M	I	R	B	E

OBSERVAÇÕES

____

____

____

____

BLOCO I I - FREQÜÊNCIA

Nº DE FALTAS: ____________ **JUSTIFICATIVA:** ______________________________

____

____

Nº DE HORAS EFETIVAMENTE CUMPRIDAS NO PERÍODO: ____________________

______________________,_______de__________________________de___________
(Cidade)

SUPERVISOR TÉCNICO: ____
(assinatura)

SUPERVISOR PEDAGÓGICO: ____
(assinatura)

ROTEIRO PARA O RELATÓRIO CONCLUSIVO DE ESTÁGIO

O relatório de estágio deverá conter os seguintes itens:

I – Capa;
II – Folha de rosto;
III – Sumário;
IV – Introdução;
Incluir na Introdução:
A. Dados
- Da Escola
- Do Aluno Estagiário
- Do Professor, Supervisor Técnico.

B. Objetivos
– Objetivo geral e objetivos específicos do estágio;
Para construir os objetivos do Seu Estágio Leia o Texto:
PRATS, JOAQUÍN. **Ensinar História no Contexto das Ciências Sociais: Princípios básicos.** Educar, Curitiba, Especial, p. 191-218, 2006. Editora UFPR. Disponível em: http://www.ub.edu/histodidactica/articulos/llibre-portugues.pdf Acesso em: 19 Mai. 2009.

C. Caracterização da Escola (Aqui você utiliza as anotações feitas durante a observação de seu campo de estágio, conforme orientação acima)
- Na Introdução você deve caracterizar o Ambiente Externo: Caracterização do município/bairro; história do município/bairro; possibilidades para a educação histórica do ambiente externo, História da Escola, Localização, Estado de Conservação, Acesso, Salas de aula, Dependências de apoio pedagógico, Estrutura esportiva e de lazer, Recursos de apoio pedagógico (Laboratórios, Biblioteca, Sala de vídeo, etc.), Iluminação, circulação e ventilação, Mobiliário, Sanitários, Recursos para alunos especiais, Estrutura administrativa e pedagógica.

D. Cotidiano da Escola
Para analisar o cotidiano de seu campo de estágio Leia o Livro:
PENIN, Sonia. **Cotidiano e Escola: a obra em construção.** São Paulo: Cortez, 1989.

V - Relatório de Observação;

a) Em Sala de aula: Dados referentes à gestão escolar: atribuições e competências do diretor e demais gestores, normas administrativas, estrutura e funcionamento da administração escolar. Reuniões pedagógicas, da Associação de Pais e Mestres, de Orientação Educacional, de Coordenação Pedagógica, de Conselhos de Escola, Classe ou série, de horas de Trabalho Pedagógico Coletivo, perfil da turma, professor responsável, número de alunos atendidos, conteúdos observados, recurso e estratégias empregadas, tempo de trabalho observado, principais dificuldades observadas – para o professor e para os alunos.

b) Observação da Prática Docente
Para se guiar na Observação da Prática Docente e construir o texto sobre a mesma tenha em mente o MODELO DE FICHA DE AVALIAÇÃO DO ESTAGIÁRIO PELO PROFESSOR COLABORADOR

VI - Regência
- Relatório de Regência: Em sala de aula: ambiente físico, perfil da turma, professor responsável, número de alunos atendidos, conteúdos trabalhados,

recursos estratégias empregadas, tempo de trabalho desenvolvido, principais dificuldades encontradas – para o professor e para os alunos. O estagiário deverá apresentar planos de aulas e relatórios das mesmas. A descrição de suas ações deverá ser acompanhada de um referencial teórico adequado.
- Relato da experiência
- Planejamento das aulas
- Controle da turma
- Estratégias e recursos utilizados
- Atividades de avaliação
- Relacionamento com a turma
- Livros didáticos utilizados

VII – Avaliação do estágio e auto-avaliação;
- Auto-crítica

VIII – Conclusão;

IX - Referências Bibliográficas utilizadas no projeto

X - Anexos
- Planos de aula
- Materiais utilizados
- Atividade aplicadas
- Fotos: turma e instalações.

Obs.: Seguem-se as normas da ABNT.

REFERÊNCIAS

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : história** /Secretaria de Educação Fundamental. . Brasília : MEC /SEF, 1998.

CABRINI, Conceição. [et al.] **O Ensino de História: Revisão urgente.** 5ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

FUSARI , José Cerchi **O Planejamento do Trabalho Pedagógico: Algumas Indagações e Tentativas de Respostas**. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_ p044 -053_c.pdf. Acesso em: 07 Mai. 2006.

GATTI JÚNIOR, Décio; PESSANHA, Eurize Caldas. História da Educação, Instituições e Cultura Escolar: Conceitos, categorias e Materiais Históricos. In: **História da Educação em Perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações.** / Décio Gatti Júnior, Geraldo Inácio Filho (orgs.) – Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2005. (Coleção Memória da Educação).

MACHADO, Maria Beatriz. **A Prática do Profissional de História: Limites e Possibilidades.** ÁGORA, Santa Cruz do Sul, v. 2, n. 2. p. 69-76, out. 1996.

PENIN, Sonia. **Cotidiano e Escola: a obra em construção.** São Paulo: Cortez, 1989.

PORTAL DO PROFESSOR. Disponível: http://portaldoprofessor.mec.gov.br/conteudoJornal.html?idConteudo=130 Acesso: 13 Abr. 2011.

REVISTA NOVA ESCOLA. Disponível: http://revistaescola.abril.com.br/historia/pratica-pedagogica/renascimento-cultural-cientifico-europa-524421.shtml Acesso: 13 Abr. 2011.

______. Disponível: http://revistaescola.abril.com.br/planejamento-e-avaliacao/planejamento/projeto-politico-pedagogico-ppp-pratica-610995.shtml?page=0 Acesso 13 Abr. 2011.

VILLALTA, Luiz Carlos. **Dilemas da relação teoria e prática na formação do professor de História: Alternativas em perspectiva.** Revista Brasileira de História. São Paulo. V. 13, nº 25/26, pp. 223-232. Set. 92/ago. 1993.

Aula 3

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA PARA O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM HISTÓRIA

CONCEITOS ESSENCIAIS PARA A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DO RELATÓRIO DE ESTÁGIO

EDUCAÇÃO HISTÓRICA

- "A Educação Histórica tem como principal objectivo despertar e desenvolver o pensamento histórico dos alunos."
- "A educação histórica tem como objectivo levar os alunos, através de estratégias adequadas, a compreender a História; a pensar nas ligações profundas entre o passado e o presente. Contudo, como é sublinhado por Barton (2001) não existe uma aproximação neutra à História.

Todos nós sejamos educadores, historiadores, responsáveis por museus, fazemos escolhas. No entanto, não devemos só analisar o que se escolhe, é necessário estudar também o que se omite. Por isso, é preciso pensar com responsabilidade e cuidado sobre as implicações destas escolhas".
- "A educação histórica parece ocorrer quando as competências de experenciar o tempo passado, interpretando-o de forma histórica, e utilizando-o na orientação da vida, são desenvolvidas."
- "A educação histórica vai para lá da aquisição de conhecimento substantivo do passado e a expansão deste *stock*. Antes é conceptualizada como um processo através do qual as competências são progressivamente desenvolvidas, em processo de mudança, de formas menos elaboradas até formas mais sofisticadas."
- "Educação Histórica, na perspectiva de que isto implica saber ler fontes históricas diversas, com suportes e mensagens diversas; saber confrontar fontes nas suas mensagens, intenções e validade; saber selecionar fontes, para confirmação e refutação de hipóteses (descritivas e explicativas); saber entender o Eu e o Outro, no seu contexto particular, saber exercitar as explicações históricas, saber construir narrativas históricas e saber levantar novas questões e hipóteses."

CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

- "Segundo Rüsen (1992, p. 28), é "um pré-requisito para a orientação em uma situação presente que demanda ação". Isto significa que a consciência histórica funciona como um "modo específico de orientação" nas situações reais da vida presente, tendo como função específica ajudar-nos a compreender a realidade passada para compreender a realidade presente (idem, ibid.).

Desse ponto de vista, a consciência histórica dá à vida uma "concepção do curso do tempo", trata do passado como experiência e "revela o tecido

da mudança temporal no qual estão amarradas as nossas vidas, bem como as experiências futuras para as quais se dirigem as mudanças" (idem, ibid., p. 29). Essa concepção molda os valores morais a um "corpo temporal", transformando esses valores em "totalidades temporais", isto é, recupera a historicidade dos valores e a possibilidade dos sujeitos problematizarem a si próprios e procurarem respostas nas relações entre passado/presente/futuro. Essa possibilidade, como afirma Freire (1970), pode ser indicativa do reconhecimento da desumanização como realidade ontológica e histórica e também pode levar à pergunta se a humanização é possível. Assim, segundo Rüsen (1992; 2001), a consciência histórica relaciona "ser" (identidade) e "dever" (ação) em uma narrativa significativa que toma os acontecimentos do passado com o objetivo de dar identidade aos sujeitos a partir de suas experiências individuais e coletivas e de tornar inteligível o seu presente, conferindo uma expectativa futura a essa atividade atual. Portanto, a consciência histórica tem uma "função prática" de dar identidade aos sujeitos e fornecer à realidade em que eles vivem uma dimensão temporal, uma orientação que pode guiar a ação, intencionalmente, por meio da mediação da memória histórica."
- "A consciência histórica dos indivíduos contemporâneos tem um papel fulcral nas suas tomadas de decisão que, por sua vez, influencia o desenvolvimento pessoal e social (Rüsen, 2000). Com base neste pressuposto, a educação histórica está a iniciar investigação dentro do âmbito de consciência histórica e social, nomeadamente ao procurar compreender como as crianças, os jovens e os professores conceptualizam a relação temporal entre passado, presente e futuro, numa perspectiva de orientação do indivíduo face aos problemas da sociedade (Lee, 2001)."
- "A consciência histórica sendo uma experiência consciente e inconsciente de relações significativas do presente com passado(s) e horizontes de espectativa , conjuga o cognitivo e o emocional, o empírico e o normativo, e expressa-se narrativamente. Pela consciência histórica aprofunda-se a orientação do presente e expectativas de futuro com base na investigação histórica geradora de múltiplos sentidos do passado."

LITERACIA HISTÓRICA

"A ideia de literacia histórica – enquanto conjunto de competências de interpretação e compreensão do passado – surge associada à proposta de desenvolvimento da consciência histórica, tal como defende Peter Lee. Esta necessidade de orientação temporal exige identificações múltiplas, a várias escalas (do local ao global), e a consideração de pontos de vista diversificados, apresentados quer por historiadores quer por outras fontes para a História."
- "Entenda-se a literacia não como um conceito restrito apenas às com-

petências de leitura e compreensão linguísticas: numa acepção abrangente, poderá falar-se de literacia histórica, tal como de literacia científica, de literacia matemática ou outras. E, no quadro da discussão actual em torno da necessidade de desenvolvimento da consciência histórica, a ideia de literacia surge-lhe associada, enquanto vertente indispensável para que tal desenvolvimento ocorra."

PLURIDISCIPLINARIDADE

- "A pluridisciplinaridade diz respeito ao estudo de um objeto de uma única disciplina por diversas disciplinas ao mesmo tempo . Por exemplo, um quadro de Giotto pode ser estudado pelo enfoque da história da arte cruzado com o da física, da química, da história das religiões, da história da Europa e da geometria. Ou a filosofia marxista pode ser estudada pelo enfoque da filosofia entrecruzada com a física, a economia, a psicanálise ou a literatura. O objeto em questão sairá, assim, enriquecido pelo cruzamento de várias disciplinas. O conhecimento do objeto em sua própria disciplina é aprofundado por um fecundo aporte pluridisciplinar. A pesquisa pluridisciplinar enriquece a disciplina em questão (a história da arte ou a filosofia, em nossos exemplos), porém esse enriquecimento está a serviço apenas dessa disciplina. Em outras palavras, a abordagem pluridisciplinar ultrapassa as disciplinas, mas sua finalidade permanece inscrita no quadro da pesquisa disciplinar." (ASSMANN, 1998).

INTERDISCIPLINARIDADE

- "A interdisciplinaridade tem uma ambição diferente daquela da pluridisciplinaridade. Ela diz respeito à transferência dos metodos de uma disciplina à outra . É possível distinguir três graus de interdisciplinaridade:
a) um grau de aplicação . Por exemplo, os métodos da física nuclear transferidos à medicina conduzem à aparição de novos tratamentos de câncer;
b) um grau epistemológico. Por exemplo, a transferência dos métodos da lógica formal ao campo do direito gera análises interessantes na epistemologia do direito;
c) um grau de geração de novas disciplinas . Por exemplo, a transferência dos métodos da matemática ao campo da física gerou a física-matemática; da física de partículas à astrofísica, a cosmologia-quântica; da matématica aos fenômenos metereológicos ou aos da bolsa, a teoria do caos; da informática à arte, a arte-informática. Como a pluridisciplinaridade, a interdisciplinaridade ultrapassa as disciplinas, mas sua finalidade também permanece inscrita na pesquisa disciplinar . Seu terceiro grau inclusive contribui para o big-bang disciplinar.
- Enfoque científico e pedagógico que se caracteriza por buscar algo mais do que mera justaposição das contribuições de diversas disciplinas sobre

um mesmo assunto, e se esforça por estabelecer um diálogo enriquecedor entre especialistas de diversas áreas científicas sobre uma determinada temática. Aplica-se a problemas, atividades e projetos que ultrapassam a capacidade de uma só área disciplinar. O conceito expressa a consciência dessa limitação das disciplinas específicas, mas não transforma isso necessariamente num questionamento epistemológico mais radical, como o faz a transdisciplinaridade.” (ASSMANN, 1998)

TRANSDISCIPLINARIDADE

- “A transdisciplinaridade, como o prefixo "trans" o indica, diz respeito ao que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de toda disciplina. Sua finalidade é a compreensão do mundo atual, e um dos imperativos para isso é a unidade do conhecimento.” (ASSMANN, 1998)

TRANSVERSALIDADE

- “Transversal significa o que perpassa de través ou obliquamente (rua transversal). O termo provém da geometria. Transversalidade tornou-se uma das metáforas para não-linearidade. Noção próxima a transdisciplinaridade. Nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* do MEC, o conceito se torna bastante peculiar, porque apenas os temas éticohumanistas levam o nome de Temas Transversais. Em Reformas Educacionais (Espanha, América Latina) o conceito aparece com alguma freqüência. Razão Transversal é o nome que o filósofo alemão Wolfang Welsch dá ao tipo contemporâneo de razão que não se organiza segundo esquemas hierárquicos, mas de forma transversal, como a que possibilitam os hipertextos, a *Internet*, o CD-ROM, os multimeios. Trata-se de uma lógica do transitar/transmigrar; um modo de pensar e agir segundo uma racionalidade-em-trânsito.” (ASSMANN, 1998)

RELAÇÃO PEDAGÓGICA

- “O conjunto de interfaces comunicativas entre agentes cognitivos que constituem um sistemaaprendente ou uma organização aprendente. O objetivo fundamental da relação pedagógica écriar e manter uma ecologia cognitiva na qual possam emergir experiências de aprendizagem.

Trata-se de um mergulho coletivo numa seqüência de processos auto-organizativos da vida dos aprendentes, à luz do princípio de que existe uma coincidência básica entre processos vitais e processos cognitivos. Nos anos 1990 começou a aparecer por diversos lados o lema: Do ensinar ao aprender. Já apareceram confusões e mal-entendidos acerca disso.

Evidentemente não se trata de depreciar o bom ensino. Os fautores

dessa lema – e em muitos casos se trata de documentos oficiais e solenes – não propõem nada parecido a um 'aprender sem ser ensinado', aprendentes sem ensinantes, ou coisa que o valha. Pelo contrário, vem implicada uma concepção mais elevada e valorizada do/a professor/a. Trata-se de frisar um enfoque pedagógico diferente, no qual a aprendizagem é vista como um processo de verdadeiras experiências de aprendizagem, e não como simples repasse de conhecimentos supostamente já prontos. Neste sentido se propõe uma superação do modelo instrucional porque sua maneira de conceber o 'estar aprendendo' não concorda com o que hoje se sabe, com razoáveis bases científicas, acerca de como acontece o aprender. O lema Do ensinar ao aprender quer sublinhar esta profunda mudança na concepção da relação pedagógica. Mas onde e quando esse lema ameaça levar a equívocos e espontaneísmos superficiais, convém resgatar aquilo que os conceitos antigos continham de positivo, inserindo-os no contexto das novas descobertas científicas." (ASSMANN, 1998)

TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

Os conceitos de transposição didática e recontextualização dizem respeito às transformações que o saber sábio ou o discurso científico sofrem, ao passar para os contextos de ensino. Na teoria da transposição didática o foco de análise é a transposição dos conceitos científicos no processo de ensino, enquanto na perspectiva da recontextualização a ênfase é a transferência dos textos entre diferentes contextos de produção e reprodução. Desse modo, uma das principais diferenças entre esses conceitos, ao nosso ver, está no papel do processo social na transformação do conhecimento científico. Chevallard considera esses processos de transformação como sociais e originários da 'noosfera', onde diferentes atores e instituições participam da seleção dos objetos de ensino. No entanto não problematiza as relações de poder presentes na noosfera, sendo sua teoria fundamentada em pressupostos epistemológicos. Já o conceito de recontextualização, de Bernstein, deve ser visto em um quadro teórico, mais amplo, de críticas e debate em torno das teorias de reprodução, em que se destacam essencialmente a forma, as regras e os princípios de produção e reprodução do discurso pedagógico.
Para Bernstein (1996b), o discurso pedagógico relativo a toda prática de instrução é recontextualizador. Apropria-se de outros discursos e os coloca numa relação mútua especial, com vistas à sua transmissão e aquisição seletivas, tratando-se assim de um princípio "que tira (desloca) um discurso de sua prática e contexto substantivos e reloca aquele discurso de acordo com seu próprio princípio de focalização e reordenamentos seletivos" (ibid., p. 259).
A constituição do discurso pedagógico norteia-se por regras

específicas. Para Bernstein, 'regras distributivas' são aquelas pelas quais o dispositivo pedagógico controla a relação entre poder, conhecimento, formas de consciência e prática no nível da produção do conhecimento. Por meio delas o dispositivo pedagógico domina a produção do conhecimento. Elas estabelecem quem pode transmitir o quê, a quem e sob que condições e, assim, tentam fixar limites interiores e exteriores ao discurso legítimo.

No que se refere às 'regras recontextualizadoras', Bernstein entende que o discurso pedagógico é construído com base em regras que embutem e relacionam dois discursos. Nesse processo, o discurso da competência, instrucional (relativo aos conteúdos científicos) é embutido no discurso regulador, de ordem social (concernente a disciplina, valores, concepções de mundo, de ciência, de educação etc.). A constituição do discurso pedagógico implica um princípio recontextualizador que age seletivamente sobre outros discursos, deles se apropriando, refocalizando-os e relacionando-os a partir de uma ordem e de ordenamentos próprios.

Quanto às 'regras de avaliação', o autor afirma que a chave da prática pedagógica é a avaliação contínua que se encontra na relação entre adquirir e transmitir conhecimentos. No universo das regras avaliativas, elementos referentes ao espaço e tempo são estabelecidos. No caso da escola, o tempo se transforma em idade (que corresponde à seriação da cultura escolar) e o espaço, em contexto/conteúdo (que se distribuem segundo esta mesma cultura escolar) (Bernstein, 1996a, p. 49). Assim, as regras distributivas estariam relacionadas ao nível de produção do discurso; as regras recontextualizadoras, ao nível da transmissão; e as regras de avaliação, ao nível da aquisição. (MARANDINO, 2006).

OUTROS CONCEITOS IMPORTANTES; Cognição Histórica; Aprendizagem Significativa; Cultura Histórica; Didática da História.

REFERÊNCIAS

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a Educação: Rumo à Sociedade Aprendente**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BARCA, Isabel. **Literacia e consciência histórica**. Educar, Curitiba, Especial, p. 93-112, 2006. Editora UFPR 93.

CONGRESSO DE LOCARNO, Congresso Internacional. **QUE UNIVERSIDADE PARA O AMANHÃ? EM BUSCA DE UMA EVOLUÇÃO TRANSDISCIPLINAR DA UNIVERSIDADE.** (Locarno, Suíça, de 30 de abril a 02 de maio de 1997. PROJETO CIRETUNESCO. Evolução transdisciplinar da Universidade. 1997. Centro Internacional de Pesquisas e Estudos Transdisciplinares. Disponível: http://perso.club-internet.fr/nicol/ciret/ Acesso: 08 Abr. 1998.

Estratégias da auto-regulação na aprendizagem em História: Estudo no 2.º C.E.B. CONCEPÇÕES DE PASSADO COMO EXPRESSÃO DE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA Marília Gago. Universidade do Minho. Portugal. **Currículo sem Fronteiras**, v.7, n.1, pp.127-136, Jan/Jun 2007.

GAGO, Marília. **Consciência Histórica e Narrativa na Aula de História: Concepções de Professores.** Dissertação de Doutoramento em em Educação. Metodologia do Ensino da História e das Ciências Sociais.Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia. Janeiro de 2007.

MARANDINO, Martha. **Transposição ou recontextualização? Sobre a produção de saberes na educação em museus de ciências.** Revista Brasileira de Educação. Maio /Jun /Jul /Ago 2004 No 26. Disponível em: www.anped.org.br/rbe26/anped-n26-art07.pdf. Acesso em: 03 Mai. 2006.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. GARCIA, Tânia Maria F. Braga. **A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História**. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 297- 308, set./dez. 2005. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br Acesso: 19 Mai 2010.

Aula 4

OFICINA DE HISTÓRIA: O USO DE DOCUMENTOS HISTÓRICOS EM SALA DE AULA – FONTE PRIMÁRIA ESCRITA

INTRODUÇÃO

Comparar a outros documentos, desconfiar do documento, não considerá-lo como verdade absoluta, discernir o que é enunciado de fato, o que é opinião, o que é inferência, quais são as informações diretas e aquelas de segunda mão. E também diferenciar as formas: há documentos que são narrativos, há os que são descritivos, há os argumentativos.

Há ainda informações que nem sempre podem ser inferidas a partir do próprio documento, como a finalidade com que o texto foi produzido (é um relatório? Uma carta? Um decreto?) e a quem é dirigido. Nesse caso, o professor as fornece antes da leitura do documento.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DO USO DIDÁTICO DO DOCUMENTO: LIGADOS AO CONTEÚDO QUE SE PRETENDE TRABALHAR.

CONTEXTUALIZAÇÃO

1. O documento histórico só tem inteligibilidade a partir de informações básicas: quando e por quem foi escrito, onde, quando e por quem foi publicado. Determinar a origem do documento: identificar e registrar as referências de onde e quando o documento foi produzido e as fontes de sua reprodução;

Apresentar a natureza do documento: oficial, ponto de vista, religioso etc;

Sobre o autor do documento: autor citado, desconhecido, produção coletiva;

Datação do documento: data da produção do documento, data da publicação.

Por que tal documento existe? Quem o fez, em que circunstância e para que finalidade foi feito?

2. Quais os personagens históricos que aparecem no material trabalhado;
3. Informação básica sobre o autor do texto e sua biografia.
4. Organizar temporalmente os fatos históricos trabalhados na narrativa;

LEITURA DO TEXTO.

1. “Tradução” do texto: os alunos reescrevem o texto em suas próprias palavras. Essa atividade, só possível com fragmentos curtos, deixa evidente para os alunos o que compreenderam e não compreenderam de fato. As dúvidas de compreensão podem ser, assim, esclarecidas, antes da análise do texto em si.

- Solicitar aos alunos, localizar, copiar e resumir o conteúdo de um documento textual sobre o tema estudado.
2. Diferenciar o que é enunciado de fato e o que é opinião do autor.
3. Identificar as principais idéias apresentadas no documento.
4. "Que informações sobre o tema que estamos estudando esse documento traz?"
5. Identificar as expressões de valor presentes no texto: "que visão o autor do texto tem sobre...?".

PROBLEMATIZAÇÃO

"Para cada unidade, o professor deverá estabelecer um problema que estará articulado com fontes de seu conhecimento. Isso requer pesquisa docente de ordem bibliográfica, mas igualmente de identificação de corpus documentais apropriados. Não só a atividade discente e a sala de aula se tornam lugar de exercício da pesquisa, mas igualmente o professor se vê envolvido na tarefa de investigador, voltado para o exercício didático - rompendo a lógica normatizadora autoritária".

GENERALIZAÇÃO, ou seja, de um acontecimento particular (como o texto da Lei Áurea de 13 de maio de 1888) para o geral (o processo de abolição da escravidão no Brasil).

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2004.
FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História.** 4ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.
MENDONÇA, Paulo Knauss de. **Documentos Históricos na Sala de Aula.** Disponível em: www.historia.uff.br/primeirosescritos/?q=node/2. Acesso em: 23 Mar. 2009.
O **Uso de Documentos Históricos em Sala de Aula.** Disponível em:http://www.educador.brasilescola.com/estrategias-ensino/o-uso-documentos-historicos-sala-aula.htm Acesso em 23 Mar. 2009.
RODRIGUES, Maria Rocha. **O uso de documentos históricos em sala de aula.** Disponível em: http://www.vila.com.br/refle_pedag/maria_cs.pdf Acesso em: 23 Mar. 2009.

Aula 5

OFICINA DE HISTÓRIA: ICONOGRAFIA E ENSINO DE HISTÓRIA

1. "Imagens, assim como textos e testemunhos orais, constituem-se numa forma importante de evidência histórica". Burke (2004, p. 17). "As imagens deixaram de ser meras ilustrações e tornaram-se tão importantes quanto os textos escritos". Bustamante (2007, p. 240).
2. "A interpretação de imagens através de uma análise de detalhes tornou-se conhecida como 'iconografia'. (...) "Como outras formas de evidência, imagens não foram criadas, pelo menos em sua grande maioria, tendo em mente os futuros historiadores. Seus criadores tinham suas próprias preocupações, suas próprias mensagens. A interpretação dessas mensagens é conhecida como 'iconografia' ou 'iconologia', termos algumas vezes utilizados como sinônimos, porém, em outras, distintos,.." Burke (2004, pp. 41, 43).
3. Independentemente da origem da imagem, o problema central que se apresenta para os professores é o tratamento metodológico que esse acervo iconográfico exige, para que não se limite a ser usado apenas como ilustração para um tema ou como recurso para seduzir um aluno acostumado com a profusão de imagens e sons do mundo audiovisual". Bittencourt (2004, pp. 360, 361).
4. "A 'crítica da fonte' de documentos escritos há muito tempo tornou-se uma parte essencial da qualificação dos historiadores. Em comparação, a crítica de evidência visual permanece pouco desenvolvida, embora o testemunho de imagens, como o dos textos, suscite problemas de contexto, função, retórica, recordação (se exercida pouco, ou muito, tempo depois do acontecimento), testemunho de segunda mão, etc. Daí porque certas imagens oferecem mais evidência confiável do que outras." Burke (2004, p. 18).
5. É necessário levar em conta mudanças no tipo de imagem disponível em lugares e épocas específicos, e especialmente duas revoluções na produção de imagens, o surgimento da imagem impressa (...) durante os séculos 15 e 16, o surgimento da imagem fotográfica (incluindo filme e televisão) nos séculos dezenove e vinte" Burke (2004, p. 21).
6. "Pode-se dizer que para os iconografistas, pinturas não são feitas simplesmente para serem observadas, mas também para serem 'lidas'. Burke (2004, p. 44).
7. O método iconográfico distingue "três níveis de significado no próprio trabalho. O primeiro desses níveis era a descrição pré-iconográfica, voltada para o 'significado natural', consistindo na identificação de objetos (tais como árvores, prédios, animais e pessoas) e eventos (refeições, batalhas, procissões, etc.). O segundo nível era a análise iconográfica no sentido estrito, voltado para o 'significado convencional' (reconhecer uma ceia como a Última Ceia ou uma batalha com a Batalha de Waterloo).

O terceiro e principal nível, era o da interpretação iconológica, distinguia-se da iconografia pelo fato de se voltar para o 'significado intrínseco', em outras palavras, 'os princípios subjacentes que revelam a atitude básica de uma nação, um período, uma classe, uma crença religiosa ou filosófica'. É nesse nível que as imagens oferecem evidência útil, de fato indispensável,

para os historiadores culturais." Burke (2004. p. 45).
8. "Iconologia é uma 'tentativa de explicar representações no seu contexto histórico, em relação a outros fenômenos culturais". (...) Simplesmente um outro nome para a tentativa de ler imagens como expressões do 'espírito da época' (Zeitgeist)" . (...) "Um nativo australiano 'não poderia reconhecer o tema da Última Ceia; para ele essa cena apenas evocaria a idéia de um alegre jantar'. (...) Para interpretar a mensagem, é necessário familiarizar-se com os códigos culturais.

Da mesma forma, sem um conhecimento razoável da cultura clássica nós não conseguimos ler um grande número de pinturas ocidentais, reconhecer referências a incidentes da mitologia grega ou, digamos, da história romana." Burke (2004, p. 46).
9. - "As imagens dão acesso não ao mundo social diretamente, mas sim a visões contemporâneas daquele mundo, a visão masculina das mulheres, a da classe média sobre os camponeses, a visão dos civis da guerra,e assim por diante. (...) Os historiadores (...) são confrontados com o problema de distinguir entre representações do típico e imagens do excêntrico." Burke (2004, p. 237).
- "O testemunho das imagens necessita ser colocado no 'contexto', ou melhor, em uma série de contextos no plural (cultural, político, material e assim por diante), incluindo as convenções artísticas para representar as crianças (por exemplo) em um determinado lugar e tempo, bem como os interesses do artista e do patrocinador original ou cliente, e a pretendida função da imagem." Burke (2004, p. 237).
- "Uma série de imagens oferece testemunho mais confiável do que imagens individuais..." Burke (2004, p. 237).
- "No caso de imagens, como no caso de textos, o historiador necessita ler nas entrelinhas, observando os detalhes pequenos mas significativos... (O bom Deus está no detalhe)." Burke (2004, p. 238).
10. "Assim, devemos procurar nos aproximar dos elementos básicos do fenômeno iconográfico e sua historicidade intrínseca. Fundamentos como tema, técnica, simbolismo, estrutura formal (noções de espaço, superfície, cor, luz, etc) e estilo devem ser apresentados de modo a proporcionar reflexões de cunho descritivo-formal e estético. Por sua vez, reflexões de cunho propriamente "histórico" questionarão a finalidade da confecção do objeto iconográfico, o que ele diz a respeito da cultura e da sociedade em que foi produzido, e de que maneira ele se manifesta como produto e expressão do trabalho e do gênio humano, em sua própria historicidade." Procedência da Imagem; Finalidade de uma Imagem; Tema ou assunto; Estrutura técnico-formal; Simbolismo. Ferraz (1998).

Procedência de uma imagem	Quem fez? Onde? Quando? Para quem? Onde ficou? Houve alguma forma de exposição pública? Como foi sua recepção? Como foi sua conservação? Qual era a posição do(s) autor(es) da imagem na sociedade? E do(s) seu(s) destinatário(s)? É assinada? É dedicada a alguém? Encontra-se alguma inscrição no corpo da imagem ou no verso (fotografia)?
Finalidade de uma imagem	Por que foi feita? Para quem? Sua finalidade foi bem sucedida? Seguiu um padrão anterior ou foi original? Qual sua importância para a sociedade em que se originou? Sua conservação atendeu aos desígnios de sua elaboração e confecção? Houve alteração posterior em sua forma e/ou conteúdo?
Tema ou Assunto	Qual o título? É um tema original ou seguiu modelo anterior? Existem temáticas secundárias? Como se articula(m) com a principal? Existem pessoas retratadas? Quem são? Quais são seus atributos? Que estão fazendo? Como se vestem? Existe alguma hierarquização no(s) tema(s)? Quais são os objetos retratados? Como eles aparecem? Qual sua função dentro do tema? Pertencem às pessoas retratadas? Quais os atributos da paisagem? Se relacionam com as pessoas retratadas? Se relacionam com os objetos retratados? Qual é tempo retratado (dia/noite; calor/frio; estação do ano; sol/claridade/névoa/chuva)? Existe indício de tempo histórico retratado? Que práticas sociais o conteúdo iconográfico é capaz de abordar?
Estrutura Técnico-Formal	Qual é o suporte (tela, parede, rocha, cartão, papel, chapa fotográfica, pôster, etc)? Quais foram as técnicas e os materiais utilizados? Houve inovação ou utilizou-se técnicas e/ou materiais conhecidos? Como se estrutura sua composição? Qual o papel desempenhado pela distribuição das cores, dos tons e das luminosidades? Existe alguma hierarquização formal? O aspecto formal intensifica ou enfraquece o entendimento temático? Qual o estilo adotado? Houve intenção de aproximação com a realidade? Existe alguma articulação entre o estilo e a sociedade retratada ou de procedência do autor?
Simbolismo	Existem simbolismos identificáveis? Quais são? Permitem várias interpretações? Havia condições para os coetâneos à imagem identificarem os simbolismos? O(s) autor(es) escreveu(eram) algo a respeito de possíveis interpretações da imagem? Como se articulam os simbolismos com o tema?

Ferraz (1998).

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2004.
BURKE, Peter. **Testemunha Ocular: História e imagem. Baura**, SP: EDUSC, 2004.
BUSTAMANTE, Regina Maria da Cunha. Uma imagem vale mais que mil palavras. IN: **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas** / Ana Maria F. C. Monteiro, Arlette Medeiros Gasparello, Marcelo de Souza Magalhães, organizadores. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.
FERRAZ, Francisco Cesar Alves. GONÇALVES, Claudiomar Reis. **Iconografia e Ensino de História.** Boletim Informativo do Laboratório de Ensino de História. Ano 4, Nº 14, Outubro de 1998.

Aula 6

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E ENSINO DE HISTÓRIA

OBJETIVOS

Demonstrar a íntima correlação entre as concepções de mundo e de História dos professores e suas práticas em sala de aula;
- Explicitar as principais atividades desenvolvidas pelos professores em seu cotidiano profissional.

CONTEÚDOS: A DEFINIÇÃO DA CONCEPÇÃO DE HISTÓRIA ADOTADA PELO PROFESSOR.

A práxis do ensino de História no curso fundamental pode ser muito bem ilustrado pelas diferenças entre o trabalho daquele que é chamado o "pai da História", Heródoto (c. 484 a 420 a.C.), e aquele que é considerado o "primeiro historiador crítico", Tucídides (c. 465 a 395 a.C.).

Heródoto, vendo em todas as coisas a influência não apenas de fatores econômicos e naturais, mas, também de fatores sobrenaturais, realiza incursões freqüentes no extraordinário e no imaginário. Sua história é memorialista, narrativa, apoiada nos relatos ouvidos em suas viagens pela Ásia Menor, Fenícia, Babilônia, Egito, Líbia e provavelmente pela própria Pérsia.

Tucídides não aceita as causas sobrenaturais e coloca em seu lugar a ação humana, como resultado das condições de vida individuais. Tucídides procura um realismo crítico.

Comentando as diferenças no trabalho historiográfico destes dois ZAMBONI (1998, p. 8), afirma:

> Tucídides rejeita a pesquisa de Heródoto por considerá-la sem consistência, frágil, por estar baseada na memória e na subjetividade. Segundo ele, não se pode acreditar na memória para garantir a fidelidade do relato. Ele exige uma reconstrução crítica dos acontecimentos. Nos seus escritos é encontrado um rigor assentado na crítica, na razão, na austeridade, no controle. Ele reivindica a escrita como uma forma de fixação da realidade. Em Heródoto, a narrativa estava fundamentada na memória, na emoção e no prazer.

Heródoto e Tucídides estão sendo evocados aqui para representar a famosa dicotomia de métodos no ensino de História: De um lado encontra-se uma concepção comemorativa e memorativa de datas e vultos históricos que pode ser chamada de "positivista" e, de outro, uma concepção reflexiva, denominada "crítica".

No entanto, desde o século XIX já se criticava no Brasil o ensino memorialista, onde a história é reduzida a "simples enumeração de vultos e episódios sem concatenação lógica, sem nexos causais". ZAMBONI (1998: p. 11). Rui Barbosa, em escrito publicado em 1883, assim se expressou sobre o ensino de História: "O mestre "..." servir-se-á da matéria que o programa assinar à classe, não para o expor, nem impor só à memória, mas "..." para imaginar exercícios a que a inteligência se aplique, e habituar a pensar com acerto". Citado por TOLEDO (1999: p. 56)

a) “Para avaliar a práxis didática dos professores de História, muito mais do que se preocupar com técnicas de ensino e a habilidade para manusear diferentes recursos, o que o professor faz em sala de aula depende da sua concepção de História.”

Quantos param para avaliar os pressupostos teóricos da interpretação de História que veiculam?

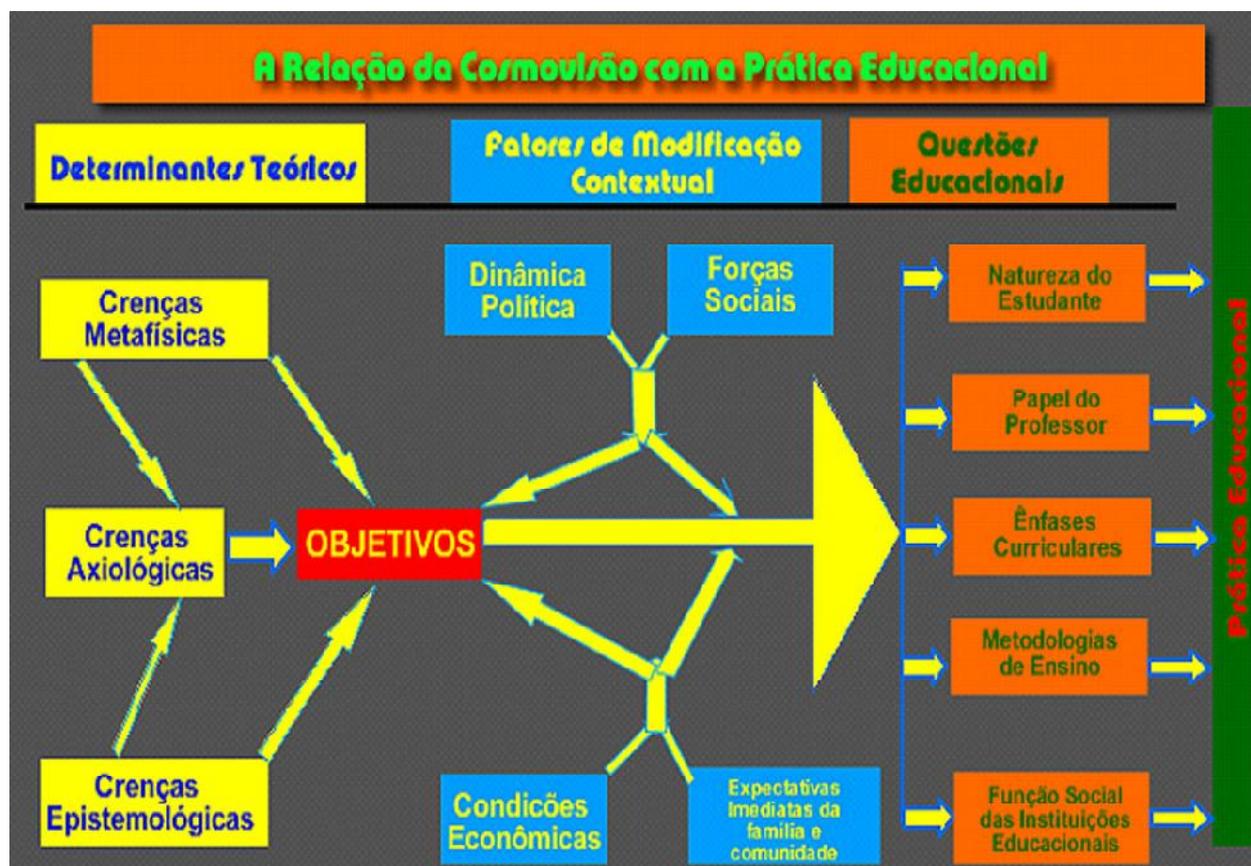
Todo professor ensina de acordo com uma determinada concepção de mundo.

Concepção de mundo é o conjunto de conceitos que constrói a ideologia do professor e que determina sua práxis pedagógica.

b) “Tudo o que você faz em sala de aula depende fundamentalmente de duas coisas: da forma como você encara o processo de ensino/aprendizagem e da sua concepção de história”. (CABRINI, 1994, p. 19).

Neste sentido TOLEDO (1999: p. 60) afirma:

> A História ensinada, ou História-disciplina compõe-se a partir do saber historiográfico, para assim transmitir os acontecimentos registrados e aceitos como lógicos, verdadeiros e passíveis de serem ensinados. Essa composição se faz a partir da pré-seleção, sistematizada e didaticamente transformada do saber produzido pelos historiadores. É fundamental, portanto, que o professor seja preparado para reconhecer as diferentes concepções de história em disputa na atualidade, pois elas revelam a luta social pelo domínio do passado, na qual o docente participa diretamente, nem sempre com plena clareza do que faz. Daí porque se pode dizer que a competência do professor se mede mais pela consciência que ele tem de seu vínculo com a concepção de história que adota, do que pelo domínio das técnicas de ensino desvinculadas do saber que transmite.

c) Gráfico 1 - a relação da cosmovisão e da concepção de história do professor (crenças epistemológicas) com a prática educacional.

(Fonte: KNIGHT, George R. Filosofia e Educação: Uma introdução da perspectiva cristã. Engenheiro Coelho, SP: Imprensa Universitária Adventista. Centro Universitário Adventista de São Paulo, 2001).

d) "*Habitus* professoral" é o caminho teórico-metodológico da construção de um recurso explicativo dos comportamentos de professores, sobretudo, do re-endereçamento do objeto de estudo do ato de ensinar na sala de aula. Os lugares da teoria e da prática na formação e atuação docentes foram simultaneamente analisados, servindo de ferramentas para a formulação do conceito em questão. (DA SIVA, 2006)

"A TRANSFORMAÇÃO DA PRÁTICA DO DOCENTE só acontece quando, no exercício de seu trabalho, ele coloca em discussão suas ações, explicita seus pressupostos, problematiza a prática, busca e experimenta alternativas de abordagens e de conteúdos, desenvolve atividades interdisciplinares, faz escolhas diversificadas de recursos didáticos, analisa dificuldades e conquistas, compartilha experiências e relaciona a prática com a teoria". (PCN, 1998, p. 29).

a) A Influência dos Modelos

"O professor tende a reproduzir, na sua prática, o que viveu como

estudante e segue o que normalmente é feito nas escolas...” (MACHADO, 1996, p. 69). O exemplo dos professores na Universidade também tem grande influência na prática dos professores da Educação Básica.

b) Discrepância entre o Aprendido e o Vivido.

Pesquisas realizadas nos anos 70, 80 e 90 do século XX (Fenelon 1976, 1983, 1985; Nadai 1984, 1987; Silva 1982, 1984, 1996; Bittencourt 1988, 1994; Zamboni 1983, 1988; Fonseca 1993. 1997) sobre as mudanças ocorridas no ensino de história e os processos de formação de professores demonstraram a enorme distância – e até mesmo uma discrepância – existente entre as práticas e os saberes históricos produzidos, debatidos e transmitidos nas universidades e aqueles ensinados e aprendidos nas escolas de ensino fundamental e médio. Enquanto, nos cursos superiores, os temas eram objeto de várias leituras e interpretações e predominava uma diversificação de abordagens, problemas e fontes, nas escolas de ensino fundamental e médio, de uma maneira geral, as práticas conduziam à transmissão de apenas uma história, uma versão que se impunha como a verdade. A formação universitária constituía o espaço da diversificação, do debate, do confronto de fontes e interpretações. A escola, o lugar da transmissão. E o livro didático, na maioria das vezes, a principal – senão a única – fonte historiográfica utilizada por professores e alunos. (FONSECA, 2003, pp. 60, 61).

ESCOLHA DO LIVRO DIDÁTICO

a) “... Se o livro didático é um elemento tão poderoso e determinante no ensino básico brasileiro, quais as possibilidades de reinvenção das relações professor/aluno/livro didático/conhecimento historiográfico acadêmico? Ou, como tornarmos o conhecimento histórico ensinável em nossas escolas sem nos submetermos à sedução exclusivista do livro didático?

Para alguns, esse processo implica abolir o uso do livro didático nas aulas de história. A nosso ver isso exige cuidado, pois não é possível conduzir o ensino dessas disciplinas sem texto escrito, a principal fonte e ferramenta do processo de ensino e aprendizagem de história. Logo, essa atitude requer a organização de textos alternativos. Implica uma revisão das formas de uso dos livros didáticos. O uso de um único livro, única fonte, acaba por simplificar a forma do currículo e do conhecimento em sala de aula.” (FONSECA, 2003, p. 55).

b) O livro deve procurar criar mecanismos que permitam ocasião para o professor, utilizando o próprio livro, prender a atenção do aluno, mediante explicações de representações gráficas de grandes processos históricos

(Quadros, mapas, linhas do tempo, etc.). E também apresentar textos selecionados de grandes mestres da História, ensejando condição para explicação e debate em sala de aula e uma avaliação de seus posicionamentos.
c) "Veja se a abordagem que o livro adota é negociável com a sua. Não despreze a qualidade gráfica, pois muitas vezes ele será o único livro que a criança tem em casa. É bom que seja bonito e agradável. E não tenha receio de escolher livros de ponta." Marisa Lajolo. Instituto de Estudos da Linguagem. (NOVA ESCOLA, 2001, p. 20)
d) "Preste atenção se o livro traz textos atuais, provocativos, se as perguntas estimulam o raciocínio dos alunos e se traz revisões periódicas a cada grupo de capítulos. Também é importante trocar idéias com os colegas e analisar diferentes opiniões." Maria Theresa Fraga Rocco. Faculdade de educação da USP. (NOVA ESCOLA, 2001, p. 20)
e) "O professor tem de ser ajudado com os melhores materiais escritos, com o mais elevado nível de detalhes possível, com a maior riqueza de apoios. Não se pode esperar que, largado à sua própria iniciativa, atropelado por mil compromissos, preparado precariamente, cada professor reinvente a pedagogia em seu cotidiano. Aqueles que pertencerem à seleta casta dos que podem fazê-lo andarão sozinhos. A vasta maioria só pode agradecer o apoio de bons materiais, que ajudam nas minudências do cotidiano, ao invés de pontificar com teorias grandiosas." Cláudio de Moura Castro. (VEJA, 2000, P. 22).

PLANEJAMENTO DO ENSINO

> Na prática docente atual, o planejamento tem-se reduzido à atividade em que o professor preenche e entrega à secretaria da escola um formulário. Este é previamente padronizado e diagramado em colunas, onde o docente redige os seus "objetivos gerais", "objetivos específicos' "conteúdos", "estratégias" e "avaliação".
> Em muitos casos, os professores copiam ou fazem fotocópias do plano do ano anterior e o entregam à secretaria da escola, com a sensação de mais uma atividade burocrática cumprida.
> É preciso esclarecer que planejamento não é isto. Ele deve ser concebido, assumido e vivenciado no cotidiano da prática social docente, como um processo de reflexão. (...) (FUSARI, 2006, p. 45).

> É preciso assumir que é possível e desejável superar os entraves colocados pelo tradicional formulário, previamente traçado, fotocopiado ou impresso, onde são delimitados centímetros quadrados para os "objetivos, conteúdos, estratégias e avaliação".
> A escola pode e deve encontrar outras formas de lidar com o planejamento do ensino e com seus desdobramentos em planos e projetos. É importante desencadear um processo de repensar todo o ensino, buscando um significado transformador para os elementos curriculares básicos. (FUSARI, 2006, p. 45).

- Plano - "Processo de tomada de decisões que estimula a aprendizagem; processo hierárquico capaz de controlar a ordem na qual a seqüência de operações deve ser realizada."
- Objetivo educacional - "É uma proposição sobre uma mudança comportamental desejada... (objetivos imediatos e objetivos últimos)...". Os objetivos devem ser operacionalizados em "objetivos instrucionais, que são proposições específicas sobre as mudanças esperadas no comportamento dos alunos...", e devem prever mudanças nos domínios "cognitivo", "afetivo" e "psicomotor'. Os objetivos comportamentais devem descrever o que o aluno precisa fazer ou realizar para mostrar que está atingindo o objetivo.

Um exemplo interessante e significativo, que aparece no mesmo texto (Projeto 70 - Núcleo Experimental da Lapa - *Subsídios para o Planejamento do Trabalho*, p. 5), merece aqui ser revisto criticamente; refere-se à distinção entre objetivo mais amplo e objetivo mais específico, instrucional, no qual o aluno apresenta o comportamento esperado. "A proposição 'Apreciar o significado da Democracia' seria mais claramente comunicada em termos de: 'Ser capaz de comparar as formas comunistas e democráticas de governo'. "

Além do aspecto técnico da definição mais operacional de objetivo, esse exemplo também traz uma escolha de valor em si, a favor do capitalismo e contra o comunismo. Tal exemplo, portanto, foi muito propício para o momento histórico da época. Vale pensar mais nisso.

- Conteúdos - "No planejamento de ensino, após a definição dos objetivos instrucionais, deve-se selecionar o conteúdo (.. .) o conteúdo constitui o conjunto de conhecimentos acumulados. Envolve fatos, conceitos, princípios, podendo abranger, também, os processos específicos de aquisição de conhecimentos em cada área de estudo."
- Estratégia instrucional - "Uma vez definidos os objetivos que constituem o ponto de partida para qualquer estratégia instrucional, cumpre ao professor e supervisor o planejamento de procedimentos, métodos e técnicas que visam engajar o aluno em situações capazes de produzirem aprendizagens..."

A proposição de estratégias instrucionais deve prever os seguintes momentos: "fase de orientação de resposta', "fase prática da resposta" e "*feedback*".

- Avaliação - "A avaliação é a forma através da qual o professor procura determinar a natureza e a quantidade de mudanças efetuadas no comportamento, em função dos objetivos definidos e das estratégias planejadas (...) as situações de avaliação são mais facilmente escolhidas quando os objetivos instrucionais são bem definidos." (FUSARI, 2006, pp. 49,50).

PREPARAÇÃO DAS AULAS

- Estudo, planejamento, pesquisa, criatividade, atividades inovadoras, etc.

MODOS PREDOMINANTES COMO SE PROCESSAM AS AULAS DE HISTÓRIA

> ... Temos, de um lado, aulas que principiam pela leitura do livro didático, muitas vezes copiado na lousa, ao que se segue uma breve explicação que não vai além do que existe no livro e, depois, a resolução pelos alunos, dos famigerados questionários ou de exercícios imbecilizantes (exemplos: 'cruzadinha histórica', 'complete as colunas', 'associe a coluna da esquerda com a da direita' etc.), posteriormente corrigidos em sala de aula e, então... tudo começa outra vez.
>
> De outro lado, há o que podemos denominar 'cursos magistrais' (Robert, 1984), em que a aula tem como pilar uma longa explanação feita pelo professor, acompanhada pelos alunos e sucedida pela apresentação de um resumo ou pela resolução de questões, depois corrigidos em sala de aula. A avaliação, em ambos os tipos de aula, consiste de provas e testes.
>
> Existem, todavia, alguns professores que conseguem proporcionar aos alunos um processo de ensino-aprendizagem mais criativo e que os levam, partindo de sua experiência, a refletir e pensar historicamente. Esses mestres, efetivamente, não constituem a maioria. (VILLALTA, 93, pp. 225, 226).

USO DE ANALOGIAS, METÁFORAS E SÍMBOLOS – MECA (METODOLOGIA DE ENSINO COM ANALOGIAS).

> As analogias são freqüentemente utilizadas pelos professores de história como recurso para facilitar a compreensão de conteúdos escolares, uma vez que possibilitam mediações simbólicas e aprendizagens significativas. Revelam-se recurso tentador para superar o estranhamento dos alunos face ao desconhecido que é, através delas, relacionado ao que lhes é familiar. Entre o científico e o senso comum, tornam-se recursos didáticos com grande potencial para a ressignificação de saberes e práticas, sintetizando de forma emblemática uma criação do saber escolar. (MONTEIRO, 2006).
>
> O emprego de analogias busca, além da inovação pedagógica representada por uma forma dinâmica e adaptativa de se trabalhar a estruturação ds conceitos com o aluno, uma aceitação crescente do recurso à intuição básica, tal como abordada por vários autores

em reflexões epistemológicas acerca de processos vitais e processos cognitivos.

Segundo Abbagnano (1999) o termo analogia tem dois significados fundamentais: primeiro é o sentido próprio e restrito, extraído do uso matemático (equivalente à proporção) de igualdade de relações; o segundo é o sentido de extensão provável do conhecimento mediante o uso de semelhanças genéricas que se podem aduzir entre situações diversas. No presente trabalho, o termo equivale ao segundo significado e consideramos sinônimos de analogia: veículos, pontes ou modelos.

O desenvolvimento de metodologias inovadoras vem ao encontro do atendimento às necessidades do aprendiz como ser único, singular, diferente, que recorre a diferentes estratégias de aprendizagem e exibe diferentes habilidades ao resolver problemas.

O pensamento desse aluno inserido no coletivo é influenciado pelos membros do grupo e do ambiente de estudo, a partir de uma relação contínua de troca.

Numa visão centrada no sujeito coletivo, o destaque fica por conta da importância do contexto e da cultura, o que nos indica GARDNER (1994) ao afirmar: 'somos criatura de nossa cultura, assim como somos criatura de nosso cérebro'.

Daí a ênfase no desenvolvimento da inteligência dos aprendizes, das suas estruturas mentais e, na evolução das competências intelectuais, contextualizadas nos grupos ou individualmente, por meio de linguagens inovadoras. É o que Assmann (1998) destaca, quando se refere à:

'experiência personalizada do eu estou conhecendo ou eu estou descobrindo uma nova forma de pensar, que necessita normalmente de conceitos-apoio e linguagens-apoio para que se consiga vivenciar a mudança.' (NAGEM, 2006).

A RELAÇÃO ENTRE A ESCOLA E A VIDA

Ora, o que o professor de história ensina e deixa de ensinar na sala de aula vai muito além de sua especialidade. Daí decorre o que parece óbvio: a necessidade de articular diferentes saberes no processo de formação. No caso do professor de história, as dimensões éticas e políticas da formação são extremamente importantes, pois o objeto do ensino de história é constituído de tradições, idéias, símbolos e representações que dão sentido às diferentes experiências históricas vividas pelos homens nas diversas épocas. (FONSECA, 2003, p. 71). Jaime Pinsky, pp. 27, 28.

ATIVIDADE EXTRACLASSE

A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO (GESTÃO DA DISCIPLINA NA SALA DE AULA).

> São visíveis as mudanças nas relações professor-aluno, o clima de indisciplina e muitas vezes de permissividade e impunidade reinante em muitas escolas (Esteve 1991, p. 107). Essas mudanças afetam particularmente o trabalho de professores da área de humanas, como história e geografia. Como os projetos de formação contínua podem contribuir com o fortalecimento psicológico e afetivo do professor para enfrentar o relacionamento conflituoso e por vezes violento em nossas escolas? (FONSECA, 2003, p. 76).

A PRÁTICA DA AVALIAÇÃO

> No processo de aprendizagem, o professor é o principal responsável pela criação das situações de trocas, de estímulo na construção de relações entre o estudado e o vivido, de integração com outras áreas de conhecimento, de possibilidade de acesso dos alunos a novas informações, de confrontos de opiniões, de apoio ao estudante na recriação de suas explicações e de transformação de suas concepções históricas. Nesse sentido, a avaliação não deve acontecer apenas em determinados momentos do calendário escolar. A avaliação faz parte do trabalho do professor para diagnosticar quando cabe a ele problematizar, confrontar, informar, instigar questionamentos, enfim criar novas situações para que o aprendizado aconteça. (PCN, 1998, p. 40).

a) Avaliação Formativa

> Tomar a avaliação nessa perspectiva e em todas essas dimensões requer que esta ocorra sistematicamente durante todo o processo de ensino e aprendizagem e não somente após o fechamento de etapas do trabalho, como é o habitual. Isso possibilita ajustes constantes, num mecanismo de regulação do processo de ensino e aprendizagem, que contribui efetivamente para que a tarefa educativa tenha sucesso. Em decorrência da própria concepção de avaliação, a análise do desenvolvimento do aluno e as reflexões do professor sobre sua situação devem ser feitas continuamente: torna-se, portanto, imprescindível registrá-las, sem o que elas se perderão ao longo do tempo. (MACIEL, 2006, pp. 51, 50)

AS RELAÇÕES COM OUTROS PROFESSORES, COM A ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR, COM OS PAIS DE ALUNOS E COM A SOCIEDADE.

"A relação com os pais de alunos se modifica: o comportamento de "consumidor" se estendeu na medida em que as incertezas do futuro profissional ou social das camadas médias e altas da sociedade se tornaram realidade". (VASCONCELLOS, 2006).

ESTRATÉGIA: Exposição oral e debate.
RECURSOS: Texto na *Internet* e Transparência.
AVALIAÇÃO: Participação no Debate

REFERÊNCIAS

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história** /Secretaria de Educação Fundamental. . Brasília : MEC / SEF, 1998.

CABRINI, Conceição. [et al.] **O Ensino de História: Revisão urgente.** 5ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

DA SILVA, Marilda. **O Habitus Professoral: O Objeto dos Estudos Sobre o Ato de Ensinar na Sala de Aula.** Revista Brasileira de Educação. Maio /Jun /Jul /Ago 2005 No 29. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a12.pdf. Acesso em: 05 Mai. 2006.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizados.** Campinas, SP: Papirus, 2003.

FUSARI , José Cerchi **O Planejamento do Trabalho Pedagógico: Algumas Indagações e Tentativas de Respostas.** Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_ p044 -053_c.pdf. Acesso em: 07 Mai. 2006.

KNIGHT, George R. **Filosofia e Educação: Uma introdução da perspectiva cristã.** Engenheiro Coelho, SP: Imprensa Universitária Adventista. Centro Universitário Adventista de São Paulo, 2001.

MACIEL, Cilene Maria Lima Antunes. **Avaliação do Curriculum "Ensino Fundamental" (1ª à 4ª série) no Brasil. Análise da Introdução do Conceito de Regulação na Avaliação do Ensino – Aprendizagem.** UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA, Tese de Doutorado, 2002. Disponível em: http://www.tdx.cesca.es/TESIS_UAB/AVAILABLE/TDX-1222103 145334// cmlam 1de1.pdf Acesso em: 04 Mai. 2006.

MACHADO, Maria Beatriz. **A Prática do Profissional de História: Limites e Possibilidades.** ÁGORA, Santa Cruz do Sul, v. 2, n. 2. p. 69-76, out. 1996.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. **Entre o Estranho e o Familiar: O Uso de Analogias no Ensino de História.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 333-347, set./dez. 2005. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em 01 Mai. 2006.

NAGEM, Ronaldo Luiz et. all. **Uma Proposta de Metodologia de Ensino com Analogias**. Revista Portuguesa de Educação, 2001, 14 (1) , pp. 197-213. Universidade do Minho. Disponível em: http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/374/37414109.pdf Acesso em: 04 Mai. 2006.

NOVA ESCOLA, **Os Bons Companheiros.** São Paulo: Abril, Março de 2001.

TOLEDO, Maria Ap. Leopoldino Tursi. **Ensino de História ou História que se Ensina: Tautologia ou um debate essencial na construção da crítica à história ensinada no ensino fundamental?** Agora. UNISC. Universidade de Sta Cruz do Sul. V. 5 – Nº 2 – Jul/Dez. 1999. ISSN 1414 – 0454.

VASCONCELLOS, Maria Drosila. **O Trabalho dos Professores em Questão.** Educ. Soc. vol.23 no.81 Campinas Dec. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php ?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008100017 Acesso em: 07 Mai. 2006.

VEJA, Ponto de Vista. Cláudio de Moura Castro. **Queimamos os Livros**? Abril, 31 de maio, 2000.

VILLALTA, Luiz Carlos. **Dilemas da relação teoria e prática na formação do professor de História: Alternativas em perspectiva.** Revista Brasileira de História. São Paulo. V. 13, nº 25/26, pp. 223-232. Set. 92/ago. 1993.

ZAMBONI, Ernesta. **Orientações Metodológicas Presentes no Currículo e na Docência do Ensino de História do Brasil.** Agora. UNISC. Universidade de Sta Cruz do Sul. V. 4 – Nº ½. Jan/Dez. 1998. V Jornada Estadual de Ensino de História. Qual História? Qual Currículo? ISSN 1414-0454.

Aula 7

A QUESTÃO DOS CONTEÚDOS E AS ATIVIDADES INOVADORAS NO ENSINO DE HISTÓRIA

OBJETIVOS

Demonstrar as mudanças ocorridas no ensino de História a partir das últimas décadas do século XX;

- Apresentar os modelos de currículos escolares mais utilizados na atualidade;
- Demonstrar a importância da incorporação de diferentes fontes e linguagens no Ensino de História.

CONTEÚDOS

HISTORIOGRAFIA E CONTEÚDOS CURRICULARES

a) Durante as décadas de 1980 e 1990, ocorreu a incorporação de novas propostas para o ensino de história.

> Do movimento historiográfico e educacional ocorrido nesse período (últimas décadas do século XX), é possível apreender uma nova configuração do ensino de história. Houve uma ampliação dos objetos de estudo, dos temas, dos problemas, das fontes históricas utilizadas em salas de aula. Os referenciais teórico-metodológicos são diversificados – questões até então debatidas apenas no ensino de graduação – e chegam ao ensino médio e fundamental mediados pela ação pedagógica de professores que não se contentam com a reprodução dos velhos manuais. O conteúdo do documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) expressa, em grande medida, essa ampliação. (FONSECA, 2003, p. 36)

b) Principais Modelos de Currículos Escolares:

1º História Convencional – Características do Conhecimento Histórico do Currículo Tradicional:

- Deter-se sobre fatos passados, acentuando a atuação de personagens especiais (sujeito autônomo);
- Destaque aos acontecimentos oficiais;
- Apresentação dos fatos por meio da sucessão cronológica, dispostos linearmente, convergindo para a noção de evolução e de relações de causa-efeito;
- Periodização assentada no modelo quadripartite europeu (francês), de modo que só é parte da história o mundo Ocidental que se encaixa nessa seqüência;
- Protagonismo masculino, branco, etnocentrismo, europocentrismo;
- Representação do passado que negligencia o tratamento dos grupos minoritários;
- O mundo de hoje é apresentado como o máximo de progresso e desenvolvimento humano;
- Naturalização dos fatos sociais. (STEPHANOU, 1998).

2º História Integrada e História Temática.

Pode-se resumir estas mudanças em duas perspectivas principais: "A primeira, sob influência marxista, trabalhando com o estudo dos modos de produção, propôs o estudo simultâneo de História mundial e História do Brasil; e a segunda, sob a inspiração da Escola do Analles, com seus

desdobramentos recentes no campo da história cultural, propôs o trabalho com os eixos temáticos". AVANCINI (1998: p. 31).

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* adotaram a abordagem por eixos temáticos.

> Penso que o trabalho com os eixos temáticos permite também elaborar currículos numa perspectiva mais freireana centrada na realidade social dos grupos a que se destina, pois é no tempo vivido que buscamos o referencial primeiro, concreto, para alcançar a noção de tempo histórico, passível de ser estudado sistematisadamente e abstraído da experiência empírica. O eixo consiste aí no ponto de entrada de um estudo mais amplo. Não é apenas um ponto em si mesmo, descolado do contexto de onde se o pinçou para análise. Além disso, hoje mais do que nunca, já não encontramos 'o local' puro, isolado da realidade mundial, pois quase não existe cotidiano desligado de uma antena de TV e da possibilidade de conexão instantânea com o mundo. Em última instância, podemos ensinar em qualquer lugar ou comunidade os conteúdos da história mundial. O que diferenciará os currículos escolares será sua forma de inserção ou ponto de entrada neste estudo. (ZAMBONI, 1998, pp. 35, 36).

c) Ampliação dos Objetos de Estudo:

- Superação da separação hierárquica entre a universidade e as escolas de primeiro e segundo graus. Por trás disto está a compreensão da universidade como produtora do conhecimento e as escolas de primeiro e segundo graus como reprodutoras e divulgadoras deste conhecimento.
- "Ampliação do conceito de documento, não se considerando apenas os escritos, mas a memória, a fotografia, os monumentos, a cidade, a música, as diferentes formas de linguagens..." ZAMBONI (1998: p. 19).
- Ênfase no estudo da história local, através do estudo das cidades, das praças, das memórias, dos registros dos trabalhadores, etc.
- Introdução de novos temas, baseados numa visão sócio-cultural. Os temas que passam a ser enfocados são: os excluídos da história; a mulher, o negro, a criança, o trabalho, o cotidiano, o tempo, a cultura, etc.

> ... Assumir o primeiro princípio da Didática da História (de ordem teórica) torna necessário que professores e alunos busquem a renovação dos conteúdos, a construção de problematizações históricas, a apreensão de várias histórias lidas a partir de distintos sujeitos históricos, das histórias silenciadas, histórias que não tiveram acesso à História. Assim, busca-se recuperar a vivência pessoal e coletiva de alunos e professores e vê-los como participantes da realidade histórica, a qual deve ser analisada e retrabalhada, com o objetivo de convertê-la em conhecimento histórico, em autoconhecimento, uma vez que, desta maneira, os sujeitos

> podem inserir-se a partir de um pertencimento, numa ordem de vivências múltiplas e contrapostas na unidade e diversidade do real. (SCHMIDT; GARCIA, 2006).

- Difusão do construtivismo pedagógico, "num movimento que se contrapôs diretamente à perspectiva reprodutivista e bancária de educação". AVANCINI (1998: p. 31).

TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA; RECONTEXTUALIZAÇÃO E MEDIAÇÃO DIDÁTICA.

(A Relação entre Conhecimento Acadêmico e o Conhecimento Escolar)

> Chevallard (1991), em seu livro *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*, parte do pressuposto de que o ensino de um determinado elemento do saber só será possível se esse elemento sofrer certas "deformações" para que esteja apto a ser ensinado." (MARANDINO, 2006)
> Os conceitos de transposição didática e recontextualização dizem respeito às transformações que o saber sábio ou o discurso científico sofrem, ao passar para os contextos de ensino. Na teoria da transposição didática o foco de análise é a transposição dos conceitos científicos no processo de ensino, enquanto na perspectiva da recontextualização a ênfase é a transferência dos textos entre diferentes contextos de produção e reprodução. Desse modo, uma das principais diferenças entre esses conceitos, ao nosso ver, está no papel do processo social na transformação do conhecimento científico. Chevallard considera esses processos de transformação como sociais e originários da 'noosfera', onde diferentes atores e instituições participam da seleção dos objetos de ensino. No entanto não problematiza as relações de poder presentes na noosfera, sendo sua teoria fundamentada em pressupostos epistemológicos. Já o conceito de recontextualização, de Bernstein, deve ser visto em um quadro teórico, mais amplo, de críticas e debate em torno das teorias de reprodução, em que se destacam essencialmente a forma, as regras e os princípios de produção e reprodução do discurso pedagógico.
> Para Bernstein (1996b), o discurso pedagógico relativo a toda prática de instrução é recontextualizador. Apropria-se de outros discursos e os coloca numa relação mútua especial, com vistas à sua transmissão e aquisição seletivas, tratando-se assim de um princípio "que tira (desloca) um discurso de sua prática e contexto substantivos e reloca aquele discurso de acordo com seu próprio princípio de focalização e reordenamentos seletivos" (ibid., p. 259).

A constituição do discurso pedagógico norteia-se por regras específicas. Para Bernstein, 'regras distributivas' são aquelas pelas quais o dispositivo pedagógico controla a relação entre poder, conhecimento, formas de consciência e prática no nível da produção do conhecimento. Por meio delas o dispositivo pedagógico domina a produção do conhecimento. Elas estabelecem quem pode transmitir o quê, a quem e sob que condições e, assim, tentam fixar limites interiores e exteriores ao discurso legítimo.
No que se refere às 'regras recontextualizadoras', Bernstein entende que o discurso pedagógico é construído com base em regras que embutem e relacionam dois discursos. Nesse processo, o discurso da competência, instrucional (relativo aos conteúdos científicos) é embutido no discurso regulador, de ordem social (concernente a disciplina, valores, concepções de mundo, de ciência, de educação etc.). A constituição do discurso pedagógico implica um princípio recontextualizador que age seletivamente sobre outros discursos, deles se apropriando, refocalizando-os e relacionando-os a partir de uma ordem e de ordenamentos próprios. (MARANDINO, 2006a)

MUDANÇAS CURRICULARES E O DESAFIO DOCENTE

As mudanças nos conteúdos decorrentes das novas pesquisas historiográficas colocam situações de insegurança e receio (Esteve 1991, p. 106). Que histórias ensinar? Como abandonar determinados conteúdos para a inclusão de novos? Quais conhecimentos são mais úteis, mais atuais? Qual proposta curricular seguir? Quais livros didáticos adotar? Nesse caso, não seria mais adequado à formação contínua o 'idealismo ingênuo', como conceitura Perrenoud (1993), não em função do 'realismo conservador', mas de um 'realismo inovador'? Ou melhor, deixar de preparar o professor para a 'escola do futuro', para o ensino de história que há de vir, e preparar o professor a partir da e para a prática 'no mundo real' em que está inserido? Não seria conveniente iniciarmos essa discussão pelo 'currículo real', construído pelos professores no cotidiano, considerando seriamente seu poder de criação e interpretação? (Perrenoud 1993, pp. 196-197). (FONSECA, 2003, p. 75).

ATIVIDADES INOVADORAS NO ENSINO DE HISTÓRIA

a) PROJETOS PEDAGÓGICOS

As mudanças sociais, políticas e econômicas no final do século XX e as pesquisas acadêmicas redimensionaram as leituras e as

> concepções sobre o papel da instituição escolar. Como lugar social – como parte da sociedade - , ela passa a ser analisada de várias formas Muitos autores têm demonstrado que o poder criativo da escola não era suficientemente valorizado porque não se percebia que ela desempenha um duplo papel na sociedade. Por que duplo? Ou múltiplo? Porque, de fato, a escola não só forma os indivíduos, mas produz saberes, produz uma cultura que penetra, participa, interfere e transforma a cultura da sociedade. Ou seja, ela reproduz mas também produz conhecimentos e valores. (...)
> A construção de novas propostas pedagógicas para o ensino de história deve, a nosso ver, fundamentar-se nessa concepção de escola como instituição social, um lugar plural, onde se estabelecem relações sociais e políticas, espaço social de transmissão e produção de saberes e valores culturais. É o lugar onde se educa para a vida, onde se formam as novas gerações para o exercício pleno da cidadania. Por isso, fundamentalmente, é um lugar de produção e socialização de saberes."
> ... Trabalhar o ensino por meio de projetos, assumindo a transversalidade entre os campos de saber, passa por assumir uma postura político-pedagógica na qual a formação dos indivíduos seja pensada como um processo em que diversas instâncias, diversos campos do saber se entrelaçam, intervindo, transmitindo, construindo o pensamento. Significa 'transitar pelo território dos saberes', possibilitando a recuperação da totalidade do ato de conhecer. (FONSECA, 2003, p. 101e 107).

b) PROJETOS DE PESQUISA. – "Essa proposta apóia-se numa concepção de ensino que tem como objetivo central a formação da consciência histórica do aluno, ou seja, sustenta-se numa concepção de história como ciência e disciplina fundamentalmente educativas, nos diversos espaços e tempos de vivência, sobretudo na educação escolar." (FONSECA, 2003, p. 118).

> É também preciso que iniciemos o aluno no fato de que o conhecimento histórico é algo constuído a partir de um procedimento metodológico; em outras palavras, que a história é uma construção. Isso é fundamental para o início da destruição do mito do saber acabado e da história como verdade absoluta."
>
> Assim, a lógica fundante da produção do saber histórico em sala de aula é a explicitação do real. Ora, se o objetivo da disciplina é formar, educar, explicando, reconstituindo e buscando compreender o real, podemos afirmar que a lógica da prática docente é, fundamentalmente, construtiva. Isso implica uma busca permanente de superação do mero reprodutivismo livresco que ainda predomina nas aulas de história. O professor de história submisso ao reprodutivismo assume uma concepção de conhecimento como verdade absoluta e imutável.

> Ao contrário disso, assumir a proposição investigativa em sala de aula implica ousar e construir uma atitude reflexiva e questionadora diante do conhecimento historicamente produzido. (FONSECA, 2003, p. 119).

> ...A maioria dos alunos, todavia, sai da Universidade sem saber sequer como se redige um projeto de pesquisa. Eles não elaboram um projeto de pesquisa, não pesquisam e quase nunca manipulam fontes primárias e, quando o fazem, não aprendem como analisá-las. A leitura e a transcrição de fontes manuscritas, então, são atividades impensáveis. Nessa situação, podemos esperar que os nossos pupilos produzam conhecimento histórico após saírem da Universidade? Ou ainda que ensinem História a seus alunos fazendo-os construir conhecimento histórico? São expectativas completamente irrealistas... (VILLALTA, 1993, p. 228).

- ESTUDO DA HISTÓRIA LOCAL – "Somente a partir da década de 80 que se vislumbra, no país, propostas curriculares que têm a preocupação de aliar a pesquisa e o ensino, não estabelecendo a separação hierárquica entre os diferentes níveis de professores. Esta postura vai refletir, nos finais dos anos 90, na existência de várias propostas de ensino centralizadas na história local, cujo mote principal é a recuperação das memórias dos homens comuns, dos trabalhadores, dos seus traços culturais e na procura da identificação das diferenças e semelhanças existentes nas diferentes regiões do país." (ZAMBONI, 1998).

> O estudo de história local é possível de ser realizado, escapando às armadilhas e às dificuldades inicialmente levantadas? Sim, com base em uma construção pedagógica que tenha como principal pressuposto do ensino a investigação, a pesquisa, a produção de saberes. Nessa perspectiva o professor desempenha um papel fundamental, pois será o coordenador, o gestor das ações, o orientador da pesquisa, o mediador, capaz de repensar, rearticular historiografia/pesquisa/ensino. (FONSECA, 2003, p. 160).

> As propostas de história local têm facilitado a aproximação mais democrática entre os diferentes níveis de ensino: fundamental, médio e superior. O trabalho de recuperação de memórias locais é muito importante para a construção da história do povo brasileiro, pois ela tem sido varrida do cotidiano escolar, via padrões homogeneizadores, fundados numa amnésia conjunta e sincronizada das experiências sociais, construídas no local de estudo. (ZAMBONI, 1998)

> Trata-se de um método de ensino e pesquisa apoiado no conhecimento histórico, que teve entre os primeiros impulsos para a sua elaboração as dificuldades encontradas ao buscar um maior

> interesse pelo estudo da história nos alunos do ensino médio, fundamental e superior no Rio de Janeiro. Sua aplicação preliminar ou experimental em salas de aula de 1o, 2o e 3o graus no subúrbio carioca e em outros pontos do município nas duas últimas décadas, associada a uma abordagem que insere os alunos e as localidades em que moram e estudam como partes integrantes e vivas da história do Brasil e do mundo, supera hoje, no entanto, o objetivo inicial de atrair os estudantes para conhecimento da história. O estudo da .história do lugar. tem aberto novas perspectivas também como importante instrumento de recuperação e preservação das memórias e das identidades locais, no caso as relativas ao subúrbio do Rio de Janeiro. Tem se revelado capaz de, em uma aplicação mais sistemática, ampliar-se com novos desdobramentos, entre os quais ganham destaque, ao final do presente artigo, a aproximação entre a escola pública e a comunidade à qual pertence, e a prática interdisciplinar e de pesquisa, sobretudo no ensino público médio e fundamental. (DOS SANTOS, 2002, p. 106).

> Produzimos um material para o estudo da localidade num Atlas Municipal Escolar, objetivando despertar a curiosidade e o gosto pelo conhecimento da história local. Destacamos nas páginas de história do *Atlas de Rio Claro* o processo de ocupação, povoamento, doação de sesmarias, desmembramento em fazendas, a cana-de-açúcar, o café, o escravo, o imigrante e as mudanças que ocorreram em Rio Claro até o início do século XX. (HÖFLING, 2006).

- UTILIZAÇÃO DE DOCUMENTOS, "...numa perspectiva metodológica dialógica propicia o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem que tem como pressupostos a pesquisa, o debate, a formação do espírito crítico e inventivo. Isso implica dizer que professores e alunos podem estabelecer uma outra relação com as fontes de saber histórico. (FONSECA, 2003, p. 217).

- TRABALHO COM FONTES HISTÓRICAS, enfatizando a exploração dos documentos em estado de arquivo familiar.

> O conjunto de atividades desenvolvidas no Projeto (Recriando Histórias) para localizar documentos nos arquivos familiares e o processo de transformação desses documentos em ponto de partida para o ensino de história permitiram que se colocasse em discussão a formação da consciência histórica de alunos e professores que, segundo Rüsen (1992, p. 28), é 'um pré-requisito para a orientação em uma situação presente que demanda ação'". (SCHMIDT; GARCIA, 2006).

c) HISTÓRIA E LITERATURA –

> Ítalo Calvino, como François Hartog, e como qualquer historiador neste começo de século XXI, sabem eu o tecido da História está feito de uma rede de analogias e interpretações, que partem do texto, do objeto material, do documento, mas que são abstrações interpretativas, porque, no limite da verificabilidade, 'não sabemos o que aqueles textos e estátuas querem dizer', mas podemos explicitar o nosso ponto de vista e tentar estabelecer uma rede de relações e analogias o mais abrangente possível que possam vir a dar-nos uma, não toda, explicação de aquela realidade histórica.
> Por isso, um dos modelos que devemos procurar, perante os desafios que já estão colocados neste começo do século XXI, é o modelo narrativo. Um modelo narrativo que contemple as duas condições prévias, as duas premissas necessárias eu Hartog apontava na sua conferência: o ponto de vista do narrador e uma abordagem comparativa.
> A Literatura Universal sempre nos proporcionará o acesso a essas duas premissas básicas... (RUIZ, 2003, p. 91).

d) INTEGRAÇÃO DO CIBERESPAÇO NA PRÁXIS DOCENTE.

- Comunidades Virtuais; Viagens Virtuais (Museus, etc); Ferramentas Instrucionais ambientadas no Ciberespaço: *Webfólios; Blogs; Webquest*; Edutainment. (projeto educacional com base no princípio do "*edutainment*" -educação com entretenimento, em inglês. É o popular "aprender brincando").

METODOLOGIA *WEBQUEST* - Uma metodologia investigativa para uso da *Internet* na educação idealizada pelo Professor Bernie Dodge, da Universidade Estadual de San Diego, nos Estados Unidos.

De um modo geral pode-se definir uma *webquest* como "uma atividade orientada para a pesquisa em que algumas ou todas as informações com as quais os aprendizes interagem são recursos provenientes da *Internet*". (Heide, 2000, p. 154).

Na prática, criar uma *webquest* não exige nenhuma habilidade especial ou um *software* específico, mas apenas a capacidade de publicar uma página na *Internet*. Esta *Home Page*, ou até mesmo um *blog* (diário na Web) elaborado com este fim específico, deverá guiar a aprendizagem dos estudantes através, essencialmente, da sugestão de uma tarefa executável em um prazo pré-determinado (este tempo pode girar de algumas aulas até um mês ou bimestre, dependendo da complexidade da tarefa proposta). Além disso, a *webquest* deve também incorporar elementos motivacionais como a atribuição aos estudantes de papéis a serem desempenhados ou cenários para trabalhar.

Elaborada de forma mais adequada para atividades em grupo, daí ser possível falar em "aprendizagem cooperativa", uma *webquest* na maioria das vezes é projetada para uma disciplina, mas, também pode assumir um caráter interdisciplinar.

Os atributos essenciais de uma *Webquest* são:

1. Uma introdução que prepara o ambiente e fornece algumas informações básicas com o intuito de despertar o interesse dos aprendentes pela tarefa;
2. Uma tarefa factível e interessante. No caso dos (as) aprendentes do curso de Pedagogia da UEFS as tarefas que têm sido propostas, além de exigirem a pesquisa e compreensão de temas relacionados ao conteúdo da disciplina Novas Tecnologias da Informação e Comunicação, requerem a utilização de recursos básicos da informática, como a preparação de uma apresentação utilizando o *software Microsoft PowerPoint*, a confecção de um fotolog, que pode servir de Galeria Digital para apresentação visual de determinado tema.
3. Um conjunto de fontes de informações. Recursos necessários para completar a tarefa. A maioria destes auxílios deve provir da Internet e aparecer na *Webquest* na forma de hiperlinks. Este elemento contribui para que os estudantes não naveguem ao sabor das ondas no infoespaço e tenham um direcionamento em suas pesquisas. Uma *webquest* é uma sistemática de pesquisa orientada.
4. Uma descrição detalhada descrevendo os passos que os aprendentes devem seguir para completar a tarefa, chamada de processo.
5. A indicação prévia dos parâmetros que deverão ser usados para a avaliação do trabalho executado.
6. Uma conclusão contendo um resumo dos principais pontos aprendidos, a sugestão de outras perspectivas para o prosseguimento da pesquisa e o fechamento da questão.

Ora, diante da explanação acima sobre a natureza e constituição desta ferramenta instrucional é fácil perceber que:

> A webquest é uma ferramenta intelectual, não física, nem de computação. Uma pessoa que conhece muitos recursos para construir páginas na web vai usá-los. Quem conhece pouco vai fazer uma página mais simples, mas o mais importante é a concepção educacional. A parte de informática fica em segundo plano, não é o foco do trabalho. (Barato, 2004)

Os princípios que regem a elaboração deste instrumento são os da auto aprendizagem e da inter-aprendizagem, o que significa colocar a ênfase no aprendente, não no ensinante. A idéia é desenvolver a autonomia dos estudantes. Mas, por outro lado, com o enfoque da aprendizagem cooperativa, uma interdependência positiva entre alunos

e professores também é alimentada, uma vez que todos percebem que só obterão sucesso se os outros também o obtiverem.

Esta dialética da autonomia e da interdependência é criada pelo compartilhamento dos recursos da telemática, através de interações sincrônicas e assincrônicas, que possibilitam a comunicação e a cooperação.

e) O JOGO NO ENSINO DE HISTÓRIA –

> Se o jogo possibilita a coordenação de pontos de vista e para estabelecer estratégias e ganhar a partida, é necessário colocar-se na posição do adversário, entendemos que estas mesmas habilidades são objeto do ensino de História, como já colocamos, é necessário discutir um fato, um conteúdo destacando-se a problematização, a construção de conceitos, o contexto espaço-temporal, isto é, adotar uma outra perspectiva para compreender. (FERMIANO, 2006)

Cara a Cara, jogos de pergunta e resposta, como Imagem & Ação (Grow), Perfil (Grow), Charada (Algazarra),

RPG –

> Dentre as modalidades de jogos utilizados para fins educacionais encontram-se os RPG (Role-Playing Games). Os RPG são jogos cooperativos de representação de papéis. De forma sumária é possível dizer que os RPG são uma estória interativa construída por um grupo de pessoas [Pereira, 1992]. Pode-se construir RPG em versão digital, como por exemplo, os trabalhos de Moschell et all (1995), Saini- Eidukat et all (1998), Pizzol & Zanatta (2001), Lopes et all (2002) e Game-To-Teach Project desenvolvido [MIT 2003]. As versões digitais contemplam a possibilidade de se jogar de forma distribuída utilizando a Internet como veículo de interconexão dos jogadores. Um conjunto de usuários pode jogar em tempo real e utilizar a troca de e-mails e chats, como recurso adicional para combinar estratégias e trocar informações. Nesta modalidade digital o RPG continua sendo uma representação de papéis, um jogo de faz-de-conta e permitindo vivenciar mundos imaginários, só que o grupo de pessoas não se reúnem presencialmente, mas no ciberespaço. (BITTENCOURT; GIRAFFA, 2006).
> A sigla RPG significa Role Playing Game – Jogo de interpretação de Personagens – indicando uma forma interativa de contar histórias. Um grupo de quatro a seis pessoas se reúne para escolher um cenário e um tipo de história. A partir daí, há uma divisão: há um narrador, ou mestre do jogo, e os jogadores. Cada jogador cria um personagem adequado ao cenário. O narrador, ou mestre – que deve conhecer bem as regras – tem preparado o "esqueleto" da história, seu roteiro básico, as possíveis

> personagens com as quais os demais jogadores interagirão. É papel do narrador movimentar a história, alterando seus rumos de acordo com as decisões dos jogadores e arbitrando as regras. As atividades foram realizadas dentro das disciplinas de História e Geografia, embora contemplassem também temas de ciências. Na primeira aula, os alunos eram apresentados às atividades e ao ambiente computacional. O cenário era de aventuras de ficção científica, onde as personagens – viajantes no tempo – voltavam ao passado para resgatarem itens que se perderam na História (DNA de animais extintos, obras de arte, discursos de Sócrates), tomando cuidado para não alterá-la. Os alunos recebiam várias opções de personagens, com habilidades diferentes, e escolhiam uma dentre elas, acrescentando características. (LOPES, 2006).

f) JORNAL COMO MATERIAL DIDÁTICO.

- Célestin Freinet (1896-1966), Método pedagógico baseado na cooperação e centralizado no uso da tipografia na escola. No centro do trabalho está o “texto livre”, escrito pelo estudante. É em torno de um “jornalzinho de classe” que se desenvolvem a atividade.
- Objetivos Educacionais:
- incentivar a leitura de jornais;
- incentivar outras leituras;
- ensinar o aluno como é o jornal;
- promover o debate sobre o papel da imprensa;
- capacitar o aluno a ler criticamente o jornal;
- promover o respeito à opinião divergente;
- aproximar a escola das questões do cotidiano;
- facilitar uma aproximação entre os professores;
- tornar o currículo mais dinâmico;
- ajudar o aluno a se expressar melhor e com maior confiança em si;
- contribuir para que o aluno escreva melhor;
- facilitar a criação do jornal escolar;
- contribuir para o aprendizado informal da íngua;
- contribuir para que o aluno conheça melhor o mundo em que vive;
- contribuir para o exercício da cidadania;
- colaborar para a construção de um conhecimento mais amplo e multi-disciplinar pelo aluno.
- Características:
- Uso do cotidiano interdisciplinarmente;
- Favorece a conversação;
- Incentivo à leitura;
- O jornal como elo entre a disciplina e a temática transversal;
- A importância dos fatos que não são veiculados:
- Quais os motivos da omissão de alguns fatos?

- Qual o motivo de determinada ênfase?
- O Espaço dedicado a uma notícia e à sua análise no jornal:
- Observar a localização e o número de palavras dedicadas ao assunto.
- Mostrar como os jornais são organizados: A função das fotos e dos títulos e as convenções gráficas utilizadas.
- "Trabalhar com os textos opinativos do jornal, com a análise, bem como com as ideologias embutidas nas palavras do analista ou do editor parece ser o melhor caminho para a escola, já que põe em evidência o que há de importante nesse meio de comunicação".

SUGESTÕES DE ATIVIDADES COM JORNAIS

- PROGRAMA BÁSICO - (6ª e 7ª Séries)

1º) PASSO: Leitura individual do jornal do dia:
- Analisar as convenções e símbolos;
- Procurar entender o significado das manchetes;

2º) PASSO:Analisar as fotos do jornal:
- Qual a mensagem (impressão) das fotos;
- Analisar a relação entre imagem e texto;
- Recortar as fotos mais impressionantes.

3º) PASSO: Colar as fotos em uma folha de papel e escrever legendas para elas:
- Incentivar a criatividade;
- Leitura do material produzido;
- Comparação dos textos com os que foram publicados no jornal.

Objetivo: Mostrar que uma foto ou uma notícia pode ter várias interpretações.

- PROGRAMA INTERMEDIÁRIO - (6ª a 9ª Série)
- Objetivo: Montar um Jornal de Época utilizando o computador ou Criar um *Fanzine* (*E-zine*).
- Objetivos:
- Coletar dados, interpretar fatos históricos;
- Utilizar tecnologia como meio de pesquisa;
- Ler e produzir textos;
- Utilizar editor de textos, planilhas, etc.

- PROGRAMA AVANÇADO 9ª Série
- Ler Jornais por Contraste (Confronto de Jornais de Igual Porte).
- Ler vários jornais propicia não apenas compreender a linguagem empregada, mas, antes de tudo, confrontar as informações. Obs.: Este trabalho também pode ser feito com revistas.

1º) PASSO: Comprar em um mesmo dia da semana vários jornais. (pelo menos quatro publicações).

2º) PASSO: Os Grupos escolhem uma notícia com a qual vão trabalhar.
- Verificar:
- Em que página ou caderno a notícia aparece?

- Discutir a importância da notícia para o país, a região, etc.
- Qual é o espaço dedicado à notícia? (número de linhas, colunas, imagens, fotos, gráficos).
- Que diferenças ou semelhanças há entre as notícias?

3º) PASSO: Cada grupo apresenta as diferenças encontradas nos jornais estudados.
- Dizer a data dos jornais (informações básicas);
- Esclarecer o assunto tratado na notícia;
- Apresentar um resumo sobre cada foco dado

4º) PASSO: Entrar em contato com as empresas jornalísticas apresentando o resultado do confronto:
- Carta, *e-mail,* etc.
- Utilizar a seção "Carta dos Leitores".

g) CINEMA
ESTRATÉGIA: Exposição oral.
RECURSOS: Retroprojetor.
AVALIAÇÃO: Participação nos Debates.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE JORNAIS. Disponível em: www.anj.org.br Acesso em: 19 Mai. 2005.

AVANCINI, Elsa. **Ensino de História no Brasil: Perspectivas e Tendências.** ÁGORA, Santa Cruz do Sul, v. 4n. ½, p23 – 39, jan./dez. 1998.

BITTENCOURT; João Ricardo; GIRAFFA, Lucia Maria. **Modelando Ambientes Virtuais de Aprendizagem Utilizando Role-Playing Games.** XIV Simpósio Brasileiro de Informática na Educação. – SBIE – NCE/UFRJ 2003. Disponível em: http://www.inf.pucrs.br/~jricardo/revolution/doc/sbiepaper03.pdf Acesso em: 04 Mai. 2006.

BARATO, Jarbas Novelino. **Um jeito novo, simples e moderno de educar.** Disponível em: http://www.webquest.futuro.usp.br/artigos/textos_jarbas.html. Acessado em 09/07/2004.

DOS SANTOS, Joaquim Justino Moura. **História do Lugar: Um Método de Ensino e Pesquisa para as Escolas de Nível Médio e Fundamental.** História, Ciências, Saúde . Manguinhos, Rio de Janeiro, vol. 9(1):105-24, jan.-abr. 2002.

FERMIANO, Maria Aparecida Belintane. **História e Construtivismo.** Revista EducAtiva, Nova Odessa, v. 1, n.1, p-34-46, – ISSN: 1808-5954. dez. 2004.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizados.** Campinas, SP: Papirus, 2003.
HEIDE, Ann. **Guia do Professor Para a Internet: Completo e Fácil.** 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
HÖFLING, Maria Arlete Zülzke. **As Páginas de História.** Cad. Cedes, Campinas, v. 23, n. 60, p. 179-188, agosto 2003 Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 03 Mai. 2006.
LOPES, Laura Maria Coutinho; KLIMICK, Carlos; CASANOVA, Marco Antonio. **Relato de uma experiência de Sistema Híbrido no Ensino Fundamental: Projeto Aulativa**. ABED. Disponível em: http://www.abed.org.br/publique/cgi/cgilua.exe /sys/start.htm?UserActiveTemplate=3esp&infoid=617&sid=48&tpl=printerview. Aces-so em: 04 Mai. 2006.
MARANDINO, Martha. **Transposição ou recontextualização? Sobre a produção de saberes na educação em museus de ciências.** Revista Brasileira de Educação. Maio /Jun /Jul /Ago 2004 No 26. Disponível em: www.anped.org.br/rbe26/anped-n26-art07.pdf. Acesso em: 03 Mai. 2006.
______. **A pesquisa educacional e a produção de saberes nos museus de ciência.** História, Ciências, Saúde – Manguinhos, Rio de Janeiro. v. 12 (suplemento), p. 161-81, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php ?pid=S0104-59702005000400009&scrip t=sci_arttext. Acesso em: 03 Mai. 2006a.
RUIZ, Rafael. Novas Formas de Abordar o Ensino de História. In: **História na Sala de Aula: Conceitos, práticas e propostas** / Leandro Karnal, (org). São Paulo: Contexto, 2003.
SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. **A Formação da Consciência Histórica de Alunos e Professores e o Cotidiano em Aulas de História.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 27 Ab. 2006.
STEPHANOU, Maria. **Instaurando Maneiras de Ser, Conhecer e Interpretar.** Revista Brasileira de História. ISSN 0102-0188. V. 18, Nº 36. São Paulo, 1998.
VILLALTA, Luiz Carlos. **Dilemas da relação teoria e prática na formação do professor de História: Alternativas em perspectiva.** Revista Brasileira de História. São Paulo. V. 13, nº 25/26, pp. 223-232. Set. 92/ago. 1993.
ZAMBONI, Ernesta. **Orientações Metodológicas Presentes no Currículo e na Docência do Ensino de História do Brasil.** Agora. UNISC. Universidade de Sta Cruz do Sul. V. 4 – Nº ½. V Jornada Estadual de Ensino de História. Qual História? Qual Currículo? ISSN 1414-0454. Jan/Dez. 1998.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA PARA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos.** São Paulo: Cortez, 2004.

CARDOSO, Oldimar. **Para Uma definição de Didática da História**. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 28, nº 55, p. 153-170 - 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbh/v28n55/a08v28n55.pdf Acesso em: 13 Abr. 2011.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizados.** Campinas, SP: Papirus, 2003.

História na Sala de Aula: Conceitos, práticas e propostas / Leandro Karnal, (org). São Paulo: Contexto, 2003.

LEE, Peter. Em **Direção a um Conceito de Literacia Histórica**. Educar, Curitiba, Especial, p. 131-150, 2006. Editora UFPR. Disponível em: http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/5543/4057 Acesso em: 19 Mai. 2009.

PRATS, JOAQUÍN. **Ensinar História no Contexto das Ciências Sociais:** Princípios básicos. Educar, Curitiba, Especial, p. 191-218, 2006. Editora UFPR. Disponível em: http://www.ub.edu/histodidactica/articulos/llibre-portugues.pdf Acesso em: 19 Mai. 2009.

RÜSEN, JÖRN. **Didática da História: Passado, presente e perspectiva a partir do caso alemão.** Práxis Educativa. Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 2, p. 07 – 16, jul.-dez. 2006.

ANEXOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CENTRO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
Cidade Universitária Prof.José Aloísio de Campos
Jardim Rosa Elze s/n-São Cristóvão(SE) CEP 49.100-000 Tel.(79)2105-6740

ENCAMINHAMENTO PARA ESTÁGIO

Senhor(a) Diretor(a)

A prática de estágio supervisionado do Departamento de História da UFS (Universidade Federal de Sergipe) tem por finalidade atender às Determinações do CNE (Conselho Nacional de Educação), proporcionando aos alunos do Curso de Graduação em História, modalidade Licenciatura Plena, um espaço de vivência no qual o futuro professor possa experimentar diversas situações relacionadas à prática docente, possibilitando o exercício de atividades que articulem teoria e prática, nos contextos específicos de sua atuação profissional.

Assim, respeitosamente solicitamos a Vossa Senhoria que conceda ao(a) nosso(a) estagiário(a)____, número de matrícula________________________ a oportunidade de desenvolver as atividades de Estágio conforme documento anexo.

Sem mais para o momento, agradecemos a atenção e esperamos em um futuro próximo podermos trabalhar juntos em prol de uma educação sempre cada vez melhor.

São Cristóvão,______de_________________ de 20____.

Chefe do Departamento de História/UFS.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CENTRO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA

Cidade Universitária Prof.José Aloísio de Campos
Jardim Rosa Elze s/n-São Cristóvão(SE) CEP 49.100-000 Tel.(79)2105-6740

SOLICITAÇÃO DE CREDENCIAMENTO DE CAMPO DE ESTÁGIO

Eu, ____, aluno regularmente matriculado no curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Sergipe sob o n° ____________________, solicito à Comissão de Estágio do Departamento de História da UFS o credenciamento da(o) Escola:____ ____ como Campo de Estágio autorizado, conforme resolução n° 32/2007/CONEP, que aprova as normas de estágio curricular obrigatório do curso de Graduação em História – modalidade licenciatura.

DADOS DO CAMPO DE ESTÁGIO

Endereço: ____

Cidade: ___________________Bairro:_________________ *Tel. ___________________________

Nome do Diretor(a): ____

Nome do Supervisor(a) Técnico(a): ____

*E-mail do Supervisor(a) Técnico(a):____

*Telefone do(a) Supervisor(a) Técnico(a): ____

E-mail e Tel. Do(a) Aluno(a) estagiário(a):____

____
Assinatura do(a) Aluno(a)

____
Assinatura do(a) Supervisor(a) Técnico(a)

____
Assinatura do Diretor(a) da Escola

* Campos de preenchimento obrigatório. O Supervisor Pedagógico manterá contato via e-mail ou telefone com o Supervisor Técnico.